

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra hudební výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Rozvoj emočního a tvořivého potenciálu dítěte pomocí hudebních činností

The Development of a Child's Emotional and Creative Potential

by Means of Music Activities

Jitka Králová

Vedoucí práce: PaedDr. Alena Tichá. Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sbormistrovství a hudební výchova se zaměřením na vzdělávání

2019

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Rozvoj emočního a tvořivého potenciálu dítěte pomocí hudebních činností vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne.....

.....

podpis

Chtěla bych zde srdečně poděkovat všem, kteří mi poskytli podporu při vzniku této bakalářské práce. Především doktorce Aleně Tiché za velikou ochotu při odborném vedení, čas a věcné připomínky. Dále bych chtěla poděkovat mé rodině, přátelům a kolegům za podporu a trpělivost.

ABSTRAKT:

Hlavním cílem bakalářské práce je zdůraznit a uvést do souvislostí působení hudby a hudebních činností dětí, především na druhém stupni základní školy, se zdravým rozvojem jejich osobnosti, a to především citové složky a kreativity.

V teoretické části se zabývám emocionalitou a tvořivostí a jejich aktivací (rozvojem) při hudebních činnostech dětí s ohledem na jejich vývoj a dále také celkovým pozitivním vlivem hudby na rozvoj potenciálu jedince.

Praktická část, která je pojata coby výzkumná sonda, je zaměřena na popis návrhu experimentálního vyučování hudební výchovy se zaměřením na rozvoj emotionality a kreativity pomocí hudebních činností.

Klíčová slova:

emocionalita, tvořivost, hudební činnosti, vývoj dítěte

ABSTRACT:

The main aim of the bachelor thesis is to emphasize and bring into context the influence of music and musical activities of children, especially at the second stage of primary school, with the healthy development of their personality, especially emotional components and creativity.

In the theoretical part I deal with emotionality and creativity and their activation (development) in musical activities of children with respect to their development. I investigate the overall positive influence of music on the development of the individual's potential.

The practical part is an investigative survey focusing on the description draft of experimental teaching in musical lessons with the focus on the development of emotionality and creativity through musical activities.

KEYWORDS:

emotionality, creativity, musical activities, child development

Obsah

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 EMOCIONALITA	7
1.1 Emocionalita a emoce	7
1.2 Členění emocí	8
1.3 Emocionální inteligence	13
2 KREATIVITA.....	16
2.1 Kreativita (tvořivost).....	16
2.2 Tvořivá osobnost	18
2.3 Hudebně tvořivé schopnosti u dětí	21
3 HUDEBNÍ ČINNOSTI	22
3.1 Co jsou hudební činnosti	22
3.2 Hudební činnosti pro pubescenty.....	23
3.3 Orffova škola.....	25
3.4. Zpěvník Zuzany Vlčinské	26
4 VÝVOJ DÍTĚTE	29
4.1 Emoční vývoj dítěte	29
4.2 Hudební vývoj dítěte	32
5 POZITIVNÍ VLIV HUDBY NA ROZVOJ POTENCIÁLU JEDINCE	38
5.1 Terapeutické působení hudby	38
5.2 Pedagogické působení hudby.....	39
PRAKTICKÁ ČÁST - VÝZKUMNÁ SONDA.....	42
6 VÝZKUMNÁ SONDA	42
6.1 Předmět a cíl výzkumné sondy	42
6.2 Metody a hypotézy výzkumné sondy	43
6.3 Organizace experimentálního vyučování	44
6.4 Popis hudebního experimentu a záznam z pozorování reakcí žáků.....	46
6.5 Působení hudebních činností na výtvarný projev žáků	50
6.6 Verifikace hypotéz	52
6.7 Závěry pro pedagogickou praxi	54
ZÁVĚR	55
POUŽITÁ LITERATURA	56
SEZNAM PŘÍLOH	58

ÚVOD

V bakalářské práci se zabývám rozvojem emocionality a kreativity dětí prostřednictvím hudebních činností. Toto téma jsem si zvolila proto, že při mé pětileté pedagogické praxi na základní škole jsem jako třídní učitelka vyzorovala, že děti reagují na hudbu velmi kladně a jejím prostřednictvím se jim dá mnohé přiblížit, a to právě v oblasti prožívání emocí a zacházení s nimi. Děti jsou velmi emocionální a hudební aktivity oslovují tuto jejich stránku zcela bezprostředně. Z tohoto důvodu se v práci také zabývám emoční inteligencí. Hudební činnosti jsem volila z pohledu školské hudební výchovy. Jedná se o činnosti pěvecké, poslechové, instrumentální a hudebně pohybové. Bakalářská práce má dvě části – teoretickou část a výzkumnou sondu.

V teoretické části se zabývám emocionalitou a jednotlivými emocemi podrobněji dle rozlišení Milana Nakonečného, dále emoční inteligencí, kreativitou (tvořivostí), hudebně tvořivými schopnostmi dětí a hudebními činnostmi z pohledu školské hudební výchovy s důrazem na vývojovou fázi dětí v období puberty. Mezi hudební činnosti jsem zařadila kapitolu o Orffově škole, kterou považuji za mimořádně důležitý základ pro rozvoj hudebnosti, a tím i tvořivosti a emocionality nejen z praktického, ale i z filozofického hlediska. Tato práce je inspirována mimo jiné muzikoterapeutickým přístupem Zuzany Vlčinské a jejím zpěvníkem „Písňe na cesty krajinami duše“, z něhož jsem čerpala většinu písňového materiálu pro sestavení výzkumné sondy. Její práce s emocionálním nábojem lidových písní byla pro mě velmi inspirativní a formovala tak způsob zacházení s nimi. V práci se zabývám vývojem dítěte v emocionální rovině i v rovině hudebních schopností. Závěrečná kapitola pojednává o pozitivním vlivu hudby na potenciál jedince.

V druhé části práce, ve výzkumné sondě, popisuji proces, který jsem absolvovala s žáky na základě hudebně prožitkového programu pomocí hudebních činností a dramatizace některých částí písní. Jedná se o návrh experimentálního vyučování hudební výchovy se zaměřením na rozvoj emocionality a kreativity pomocí hudebních činností u žáků základní školy. Tento návrh experimentálního vyučování jsem praktikovala v šesté třídě Základní školy waldorfské v Praze Jinonicích.

TEORETICKÁ ČÁST

1 EMOCIONALITA

„Emocionalita je specifickou dimenzí temperamentu. Je vrozenou a tudíž trvalejší dispozicí osobnosti, určující základní způsob citového prožívání (intenzitu, stabilitu, časovou dimenzi, proměnlivost i vztah k vyvolávajícím podnětům) a z něho vyplývajícího chování“ (Vágnerová, 2002, str. 44). Základem emocionality jsou emoce. Emoce, city a citový život jedince jsou z psychologického hlediska velmi složité, neboť je těžké je od sebe oddělit a takto oddělené blíže pozorovat a specifikovat. Vždy jsou totiž vzájemně provázané, mají mnoho vrstev a vytváří tak složitý komplex navzájem se ovlivňující. Z toho vyplývá, že na rozdíl od např. poznávacích procesů je velmi nesnadné je objektivně analyzovat, popsat a vymezit (Sedlák, Váňová, 2016, s. 343).

1.1 Emocionalita a emoce

Lidské emoce byly a jsou předmětem mnoha bádání. Přesnou a úplnou definici emocí je velmi obtížné zformulovat, přesto se týkají každého člověka, protože patří ke každodennímu prožívání jednotlivce. Slovo emoce pochází z latinského slova *emovere*, přičemž předpona *e-* coby varianta předpony *ex-* označuje směr ven. Kořen slovesa *movere* znamená pohyb, pohnutí. *Emovere* tedy naznačuje pohyb ven, v tomto případě pohyb lidského cítění směrem ven. Zajímavé je, že ze stejného základu je i slovo motivace. Tato dvě slova spolu souvisí jak v oblasti jazykové, tak i po stránce psychologické. Z vlastní zkušenosti vím, že má-li být jedinec pozitivně motivován, sehrává důležitou roli jeho emocionální zainteresovanost na řešení dané problematiky. Emocionální zainteresovanost je podmíněna tím, že emoce jsou v tomto případě pozitivní, tedy pro jedince příjemné. Vlastní emoce si můžeme, nebo také nemusíme uvědomovat. Slaměník však uvádí, že emoce jsou uvědomované pocity, které vyjadřují vztah člověka k vnitřním i vnějším událostem a které jsou spojeny s fyziologickou aktivací, jež má jedince připravit k jednání (Slaměník, 2011, s. 12).

Citové prožívání a jeho změny můžeme vysledovat ve fyzických projevech člověka. Každý z nás tyto změny ve své fyzičnosti prožívá. Mnohé nám napoví známá lidová rčení, která také tyto změny výstižně vyjadřují. Pro příklad některá uvádím: Zbledl hrůzou. Stydla mu krev v žilách. Podělal se strachy. Rozplakal se samým štěstím. Smál se, až se za břicho popadal. Zpěnila se mu krev v žilách. Hnul mi žlučí. Mám z toho husí kůže. Zlomil mi srdce. Praskne mi z toho hlava. Leží mi to v žaludku. Vzal nohy na ramena. Skákal radostí. Touto jednoduchou formou můžeme vyjádřit to, co se v našem organismu děje a pomocí těchto příjmů můžeme naše emoce přiblížit.

Co jsou emoce, jak se projevují ve fyziognomii člověka a zasahují do rozvoje osobnosti, je výstižně shrnuto následovně (Sedlák, Váňová, 2016, str. 343): *„Emoce ovlivňují fyziologické procesy (mění stupeň napětí svalových skupin, působí na hormonální a endokrinní systémy, tj. na regulaci složení krve a účinnost hormonů, způsobují změny srdečního tepu, dýchání, trávení, elektrického potenciálu kůže i pohybu očních víček). V průběhu života se obohacují sociálními a kulturními podněty, životními zkušenostmi a zasahují tak i vyšší mozkové oblasti a sféru myšlení. Zde se spojují s pochody racionálními, aktivují určité nervové funkční soustavy a urychlují tak vnímání, myšlení a lidské konání“*.

1.2 Členění emocí

Charakteristice jednotlivých emocí se věnuje mnoho autorů, mé zkušenosti z praxe nejvíce odpovídá základní rozlišení emocí, které uvádí Nakonečný (2012, str. 292 – 424). Člení je na tři druhy (viz níže). Za primární pocity považuje tělové pocity (bolest, hlad a žízeň, sexuální pocity, pocit únavy), které v průběhu vývoje lidstva daly základ emočním projevům. Tyto emoce jsou členěny takto:

1. **Základní komplexní emoce:** Radost, štěstí, smutek, strach, hněv, pocit viny, stud, starost, hnus, lítost, naděje, empatie. Emoce úzkosti jako základní existenciální pocit zasahuje do filosofické oblasti.
2. **Vývojově vyšší city:** intelektuální city (např. pocit pravdy), etické city (souvisí s morálkou a vytvářením svědomí), estetické city, náboženské city.

3. Vývojově vyšší city komplexní povahy tvoří citové vztahy: přátelství, láska, závist a nenávisť.

Vzhledem k činnostem, které jsou obsahem praktické části práce (příběh sestavený z lidových písní, poslechu, prožitkových aktivit a dramatizace), uvádím konkrétní emoce, jak je popisuje Nakonečný (2012, str. 312 - 371).

Strach

Emoce strachu výrazně mobilizuje energii, neboť jí člověk reaguje na nebezpečí často spojené s ohrožením na životě a bolestí. Projevuje se na obou pólech reakcí, tj. od úplného ustrnutí a neschopnosti jakékoli akce až po mobilizaci všech sil a pohybových vzorců. Již Darwin popisuje fyziologické příznaky strachu: sucho v ústech, studený pot, zpomalení dechu, zrychlený tlukot srdce, zrychlená střevní činnost, blednutí a další. Strach se rychle přenáší, což se projevuje při davových psychózách. To odpovídá pudovému charakteru chování při strachu, touze sdružovat se a vyhledávat bezpečí. Emoce strachu může mít různou intenzitu, od obav až po hrůzu. Lze také rozeznávat strach instinktivní, např. strach ze tmy a strach vyplývající ze zkušenosti (např. děti se mohou bát lidí v bílém plášti po předchozí návštěvě lékaře spojené s bolestí). Jinou formou strachu je ztráta kontroly nad situací, která se projevuje jako zoufalství. Dále se také vyskytuje strach ze selhání. Ještě je nutné zmínit bázlivost. Ta má své hluboké kořeny v prožitcích dítěte v raném dětství. Projevuje se ve chvílích, když dítě postrádá přítomnost své matky, která je pro něj primární životní jistotou.

Poznámka k praktické části práce:

Situace existenciálního strachu je nastíněna v písni Žito, žito, žitečko, neboť dříve byl člověk zcela odkázán na dostatek zásob za zimu. Dívka se ocitá v této situaci sama.

Hněv

Emoce hněvu původně pomáhala mobilizovat energii, když se postavila před člověka nějaká překážka bránící mu dosáhnout cíle. Změny v organismu, které hněv provázejí, jako např. příliv krve do svalů, zesílení srdeční činnosti, prohloubení dechu, mobilizace cukru v krevním

oběhu, napomáhají zvýšit fyzickou sílu, kterou potřebuje pro boj, aby jedinec dosáhl svého. Velmi působivě popisuje změny v organismu Seneca takto: „ *oči jim planou, tvář je rudá, jakoby polita krví, chřípí se jim chvěje, skřípají zuby, na hlavě se jim ježí vlasy, dech je sevřený a sípavý, z prsou se dere vzdychání, ba vzlykot, řeč je přerývaná, ruce se často vzpínají, i zlostný dupot můžeš zaslechnout...* “ (in Nakonečný, 2012, str. 340).

Podněty vyvolávající hněv jsou především situace způsobující frustraci, tělesné a psychické omezování. Jelikož kulturní normy a standardy formy hněvu a agrese v jejich přirozenosti nedovolují projevit, působnost této emoce se „obrací dovnitř“ a může se podle C. Tavisové projevit jako deprese, pocit viny, stud, úzkost nebo letargie. Tavisová dále spojuje projevy hněvu s vývojem společnosti v tom smyslu, že propuknutí hněvu v dějinách vedlo k převratným okamžikům, např. osvobozující revoluce, boj za svobodu, boje za spravedlnost atd. Hněv je zde důsledkem sekvence určitých událostí (in Nakonečný, 2012, str. 346).

Poznámka k praktické části práce:

Práce s písní Sluníčko za hory zachází s navozením emocionální situace hněvu. Emoci hněvu vyvolává konfrontace s nespravedlivým a lhostejným chováním sedláka, který se k čeledínům chová nelidsky tím, že jim nechce umožnit postarat se o vlastní políčko, tedy obživu. Vzniká tak existenciální problém. Pro čeledína to konkrétně znamená, že nedostal zapláceno za svou práci.

Starost

Emoce nazývaná starost souvisí s obavami z budoucnosti. Zdravý postoj je reagovat, promyslet opatření a zajistit budoucnost tak, jak to podmínky dovolují. Toto řešení má být nejen na úrovni myšlenek, ale i na úrovni činů k zajištění budoucnosti. Starost vyplývá z obav, ale pokud v této situaci uchová i naději do budoucna, vede to k řešení, i když je to třeba jinak, než si člověk představoval. Starost se objevuje už v dětství jako reakce na odloučení od matky. Když má člověk o někoho starost, znamená to, že je na onom člověku pozitivně citově závislý. Ve starosti je vždy obsažena obava z budoucnosti. (Nakonečný, 2012, str. 362)

Poznámka k praktické části práce:

Emoci starosti (obavy z budoucnosti) navozuje příběh písničky Žito, žito, žitečko.

Naděje

„Nebesa dala lidem jako rovnováhu proti mnoha starostem života tři věci: naději, spánek a smích“ I. Kant

Emoce naděje je v psychologii málo prodiskutovaná, napsáno o ní nebylo mnoho. V emoci naděje se jedná o vztah člověka k budoucnosti, která se pohybuje od pólu starosti a s ní spojenou obavou směrem k naději. Podle Ph. Lerscha (in Nakonečný, 2012, str. 367) se naděje stává *„zdrojem vůle k životu“ a „je pro člověka nepřetržitým popudem k životu, rovnajícím se dechu jeho bytí, je červenou nití, která se táhne vším, co činí. Čím silnější je u člověka popud k životu, tím živější je v něm pocit naděje, tím více má budoucnosti. A tak je naděje právě pulsem mladistvého bytí... Mládí žije nadějí zcela v perspektivě bohaté na možnosti...“* Psychologickou vazbou na budoucnost a s ní spojenou smysluplností bytí se zabývá humanistická psychologie, zejména pak rakouský psychiatr. V. E. Frankl v souvislosti s tzv. „existenciální frustrací“. Jedná se o frustraci v důsledku ztráty životního smyslu a perspektiv, tedy naděje. Vychází z toho, že život musí mít nějakou perspektivu, aby ho člověk skutečně chtěl žít. Naděje je v tomto pojetí opakem beznaděje, která je deprimujícím vědomím všech možností něco učinit nebo vůbec žít. V takovém emočním stavu se mohli nacházet vězňové nacistických koncentračních či komunistických táborů, jehož důsledkem byla naprostá apatie a deprese, úplné odevzdání se osudu bez jakékoli možnosti jej změnit. Emoce naděje může mít různé zdroje, především toužení po východisku ze špatné situace, zlepšení podmínek, odstranění problému. V křesťanské teologii je naděje jedním ze tří pilířů života společně s vírou a láskou. (Nakonečný, 2012, s. 368)

Poznámka k praktické části práce:

V závěru příběhu v písni Do zahrádky kročila, je nabídnut prostor pro prožití naděje.

Smutek

Popsat emoci smutku není snadné, je totiž svým způsobem vše pronikající. Je stavem rezignace, u kterého se střídají jiné emoce a to zoufalství a okamžiky vzdoru a dalších pocitů. Smutek je obecně popisován jako reakcí na ztrátu něčeho. To, co bylo ztraceno, však dále zabarvuje tuto emoci. Je rozdíl, zda se jedná o předmět, či o ztrátu milované osoby. Lehčí formou smutku je zarmoucení, hlubokým smutkem je žal, extrémní formou smutku je hoře.

Tyto stavy se vyznačují jinými motorickými i verbálními reakcemi. Pocit sklíčenosti plasticky popsali Ch. Demmerling a H. Landweerová: „*Smutný se „uzavírá“, vytváří mezi sebou a světem přepážku, „propadá se“ do smutku. Smutný se necítí jen neschopný něco činit, na něco se koncentrovat nebo pohybovat se, je často skutečně neschopen pohybu nebo něco učinit.... Pocit sklíčenosti je určen tíhou a tlakem „dolů“, zužuje a uzavírá. Sklíčený se cítí jakoby tlačен dolů nějakou váhou, cítí se těžce a zatížen, což se projevuje v jeho držení těla. Klopí hlavu a svěsí ramena, nechá klesnout pohled a jde ohnutý*“ (in Nakonečný, 2012, str. 330). Podle Ribota se jedná o jakousi duševní bolest, která se fyziologicky jako bolest projevuje, např. nechutenstvím, poruchami krevního oběhu a změnami v dýchání. Smutek je doprovázen charakteristickou mimikou a pláčem. Bylo zjištěno, že v slzách je mimo jiné obsažen i endorfin a stresové hormony. Pláč tedy uvolňuje vnitřní napětí a je považován za žádoucí a ozdravný. (in Nakonečný, 2012, str. 332)

Poznámka k praktické části práce:

Píseň Ej, lásko, lásko, navozuje prožitek hlubokého smutku. Prožívá ho dívka, jež čeká na svého mládence, který se dlouho nevrací ze své cesty.

Radost

„Radosti, ty jiskro boží

dcero, již nám ráj dal sám!

srdce vzňaté žářem touží,

nebeský tvůj krásný chrám.“

(F. Schiller, Óda na radost)

Každý člověk touží po radosti a spokojenosti. Člověk tyto zážitky vyhledává, neboť je to zdroj jeho příjemných prožitků. Je úzce spojena s pocity štěstí a slasti a se všemi pozitivními zážitky vůbec. A. H. Maslow výstižně píše o radosti: „*Radost je prožívána jako vřelý, příjemný, otevřený stav blaha. Je vitální, chce jásat, představuje vrcholný bod zážitku*“ (in Nakonečný, 2012, s. 320). Prožívání radosti může být projevené navenek, např. poskakováním, které je tak typické u dětí; na tělesné úrovni prohrátí, zrychlení dechu a krevního oběhu, což se často projeví ruměncem ve tváři. Radost také můžeme prožívat v klidu či dojetí (pláč z radosti).

Izard tvrdí, že pokud je radost součástí života kojence a dítěte v útlém věku, tvoří to předpoklad k radostnosti v celém jeho životě. (in Nakonečný, 2012, str. 323)

Poznámka k praktické části práce:

V poslední části příběhu se mládenec vrací ke své milé. Radost je jedna z emocí, kterou prožívá. Píseň Do zahrádky kročila, umožňuje tuto emoci projevit.

Radost z humoru až ironie a nadsázky je vyjádřena tancem na píseň Sedlák, sedlák, sedlák.

1.3 Emocionální inteligence

Vzhledem k tomu, že oblast emocí a možnost jejich rozvíjení a kultivování pomocí hudebních činností je tématem mé práce a v praktické části aplikuji tyto činnosti na skupinu žáků, považuji za důležité formulovat základní myšlenky vztahující se k emocionální inteligenci.

Emocionální inteligence je pojem poměrně nový, vědci se touto problematikou začali zabývat až v druhé polovině minulého století. Poprvé upozornil ve vědecké oblasti na teorii více inteligencí (multiple intelligence) H. Gardner. Spojení adjektiva emoční a substantiva inteligence poprvé užil D. Goleman a zároveň ji svou stejnojmennou knihou zpopularizoval. Znamená to tedy, že emoce a emoční oblast se dostala do popředí pozornosti odborníků i široké veřejnosti. Domnívám se, že tím došlo v jistém smyslu k význačnému posunu a akcentaci významu emocionality člověka, neboť tím Goleman povýšil emocionální oblast na stejnou úroveň, jako byla do té doby obecně přisuzována myšlení (IQ). Zkratka emocionálního kvocientu EQ je analogická s IQ.

K přijetí konceptu emocionální inteligence vede několik skutečností, např. to, že lidé dosahující vysoké inteligence nemusí být také vysoce sociálně inteligentní a dále také, že lidé disponující vysokou inteligencí a kteří bývají i velmi vzdělaní, nemusí být vždy v životě úspěšní. Obecná inteligence je do značné míry produktem školního vzdělání, je komplexem dispozic k řešení praktických i teoretických problémů. Goleman je přesvědčen, že obecná inteligence přispívá k úspěšnému životu asi jen z dvaceti procent. (Nakonečný, 2012, str. 279)

Dle Nakonečného je emoční inteligence v podstatě cit pro vlastní emoce se schopností jejich správného hodnocení, a tak schopnost regulování vlastního chování i chování k druhým lidem (2012, str. 281). Úroveň emoční inteligence určuje kvalitu sociálních vztahů. Jedinec s vysokým stupněm emocionální inteligence dokáže sám sebe dobře vnímat a na základě těchto schopností zrale korigovat své chování, což platí i ve vztazích. Je tedy velmi kompetentní v oblasti sociálních vztahů. Znamená to, že ve vztahu k sobě se umí ovládat (vysoká úroveň sebeovládání) a ve vztahu ke svému okolí se tato vysoká úroveň EQ projevuje schopností empatie. Všichni lidé zažívají emoce a dá se říci, že díky nim mohou porozumět prožívání citu druhého člověka. Například zažil-li člověk ve svém životě nějaké trápení či existenciální utrpení, může se pak lépe vcítit, tedy soucítit se situací bližního. Tyto ušlechtilé city je však třeba dát do širších souvislostí ve vztahu s mravností a morálkou. Podle Nakonečného je Goleman přesvědčen, že je možné emoční inteligenci také zneužít, proto zdůrazňuje propojení charakteru a morálního instinktu a v neposlední řadě schopnost ovládat vlastní pohnutky (2012, str. 280).

Emocionální inteligenci lze shrnout do následujících znaků (Nakonečný, 2012, str. 280):

1. **Znalost vlastních emocí:** „vědomé rozpoznání citu v okamžiku jeho vzniku“, neboť uvědomování si svých citů je „nezbytné pro sebeporozumění a hlubší pochopení psychologie“; umožňuje to lepší rozhodování, např. koho si vzít za manžela nebo manželku
2. **Zvládání emocí:** je to schopnost „nakládat se svými city tak, aby odpovídaly situaci“, např. „zklidnit vlastní rozčilení, setřást ze sebe dnes tak běžné pocity úzkosti, sklíčenosti či podráždění“; je to schopnost vyvíjející se ze sebeuvědomování.
3. **Schopnost sám sebe motivovat:** je to snaha zapojovat city do našich snah tak, aby vedly k získávání vědění, k tvořivosti a k úspěšné činnosti vůbec, což je spojeno se schopností odkládat uspokojení, ale také s potlačováním zbrklosti a dalšími schopnostmi.
4. **Vnímavost k emocím jiných lidí:** také tato schopnost označovaná jako empatie (vcítění), se rozvíjí s rostoucím „emočním sebeuvědoměním“, umožňuje poznávat to, co si druzí přejí.

Otázkou moderní pedagogiky je, jak rozvíjet emoční inteligenci dětí, jak zvýšit schopnosti dětí vnímat své pocity i pocity druhých a vhodně na ně reagovat. Podle výzkumů je téměř 90% emoční komunikace uskutečňováno neverbálně (Shapiro, 2014, str. 11). V této oblasti je publikováno stále více knih, které se emoční inteligencí a jejím rozvojem zabývají. Především v americkém prostředí, kde je rozvoj emoční inteligence velmi žádaný. Pro děti jsou sestavovány hry, při nichž si mohou tyto dovednosti a návyky osvojit. Používají se relaxační metody, které využívají představivosti k lepšímu snášení bolesti a zvládání stresu, který je v dnešní době tak častý a postihuje i děti.

Také v oblasti vzdělávání dětí je nutné, aby si dítě osvojilo určité schopnosti, které buduje a dále rozvíjí emoční inteligence. Například, aby dítě dokázalo použít intelektuální stimulaci, kterou mu škola poskytuje, musí mít již rozvinutou schopnost odkládat uspokojení nebo odměnu na pozdější dobu, mít určitou sociální zodpovědnost, schopnost ovládat své emoce a mít optimistický postoj k životu. (Goleman, Emoční inteligence, str. 247)

2 KREATIVITA

Tvořivost umožňuje lidskému jedinci uskutečnit ty možnosti a potence, s nimiž přichází na svět. Tyto sklony bývají též označovány jako sebeaktualizace, sebeuskutečňování a projevují se jako potřeba a snaha optimálně rozvinout vrozenou potencialitu, motivační aktivitu a tak naplnit osobní záměry a cíle. (Sedlák, 1974, str. 128)

2.1 Kreativita (tvořivost)

Lidé jsou kreativními jedinci a jsou odedávna fascinováni geniálními výtvary ve všech oblastech. Každý touží po jedinečnosti, respektu a touží něco po sobě zanechat. I při malých zdařených pokusech tvorby v běžném životě lidé zažívají pocity radosti a uspokojení. Tím, že při svém úspěšném tvoření prožívají radost, jsou motivováni ve svém tvoření pokračovat, vracet se k nim a vlastně se tak neustále silou své motivace v těchto činnostech rozvíjet. A to ať se jedná o vyřešený rébus, pochopení fungování nějaké přístroje a jeho vylepšení, povedená fotografie, originální aranžmá kytice, nápaditě a esteticky zařízený byt nebo tvořivé urovnání sporu mezi bližními. Radost jako emocionální reakce je s tvořivostí hluboce spjata.

„Tvořivé procesy jsou provázeny velmi silnými motivačními stavy, jež se běžně označují jako inspirace. Jde o soustředění k určitému objektu, o schopnost pohroužit se do obsahu, kterým byl tvořivý subjekt plně zaujat. Inspirace je vždy provázena zvýšenou emocionalitou, nesmírnou senzitivností, afektivními procesy a tvůrčí extází. Je při ní rozehráváno i bohatství fantazie a instinktivní složky. Inspirační stavy bývají prožívány jako pocity nejvyšší radosti“ (Sedlák, 1974, str. 130).

Ve vztahu ke kvalitě hudebního projevu je důležitá motivace, která ovlivňuje výkon. Slabá, ale i přílišná motivace může výkon negativně poznamenat a hudební pedagog by měl být vědom, jak s motivací dítěte zacházet. Protože zdařilý výkon posiluje sebevědomí a chuť i nadále tvořit a takto se rozvíjet. Naopak neúspěch vzbuzuje v dítěti pocit selhání a vznikají

tak psychické bloky, strach s hudebního projevu má přímý vliv na další hudební rozvoj dítěte i na jeho osobnostní rozvoj. (Sedlák, Váňová, 2016, s. 49)

Základy slov emoce a motivace mají v latinském jazyce společný základ a ve svém významu jsou si velmi podobné. Dalo by se tady říci, že emocionální zaujetí má mnoho společného s motivací. Zároveň má také charakter pohybu a neustálých změn, které jsou rovněž vlastní hudbě jako takové. Hudba tedy působí na emoce a emoce jsou součástí motivace. Tyto vnitřní pohnutky, například radost prožitá z hudby člověka motivuje k dalším hudebním činnostem.

Pro děti je velmi typickým projevem nadšeně si hrát a s přirozenou tvořivostí přetvářet vše kolem sebe. Působí při tom svobodně a uvolněně. Při všech svých činnostech jsou děti hluboce emocionálně zaangażované a spontánní. Tyto rysy jsou dle Váňové typické pro primární motivaci. (Sedlák, Váňová, 2016, str. 89) Motivace je v kreativním procesu silně zastoupena. Vnitřní motivací je člověk niterně veden k práci a výsledkům. Jedinec je plně v souladu se svojí osobností a potřebou tvořit. Je to jakási vnitřní síla, která jej pohání. Motivem je především práce sama o sobě, touha po sebevyjádření i uznání, dosažení úkolu a v neposlední řadě samotný kreativní proces. (Žák, 2017, str. 119)

Význam pojmů tvorba a tvořivost se vymezuje následovně. Jde-li o tvorbu, jedná se o vrcholný tvůrčí akt umělecké či vědecké činnosti. Použitím jednotlivých tvořivých činností spěje tvůrčí osobnost k uskutečnění tvůrčího aktu. Tvořivost nacházíme i v jednoduchých dětských projevech. V pedagogické praxi používáme pojem tvořivost, který blíže vymezujeme dalšími pojmy (tvořivá práce, tvořivá činnost, tvořivý proces atd. (Sedlák, Váňová, 2016, str. 313)

Dětská tvořivost v sobě nese rysy lidové tvořivosti, kterou charakterizují elementární vyjadřovací prostředky a převaha citu nad rozumem. Děti tvoří spontánně na základě přítomného okamžiku, reagují na své pocity, dojmy a zážitky naprosto bezprostředně. V popěvcích, které si tvoří sami děti, stejně jako v lidových písních a dětských hrách je nápadný rys častého opakování s variačním prvkem. Dětská tvořivá činnost má velmi mnoho společného s hrou a na rozdíl od dospělých u ní nejde o vědomé pracovní úsilí. Rozdíl mezi tvořivou činností dětí a tvůrčí činností dospělých (amatérské i profesionální) tkví v tom, že činnost dospělých směřuje vždy k určitému cíli, ať je již blízký či vzdálený. Za zmínku stojí, že

i když umělec tvoří na základě zakázky, zpracování tématu provádí samostatně. (Kurková, 1981, str. 9)

Je blahodárné pro přirozený a harmonický rozvoj dítěte umožnit dětem dostatek prostoru pro hru, tvořivou hru a sebevyjádření na všech úrovních. Při učitelské praxi se dá vypořádat, že děti, které jsou vedeny ke kreativní činnosti, jsou samostatnější a dokáží si i lépe poradit s mnohými problémy.

Tvořivost se uplatňuje v mnoha směrech, také v taneční výchově. V hudební či taneční výchově je tvořivá práce pedagogy citlivě usměrňována a ovlivňována. Děti stále rozvíjí a kvalita jejich projevu se zvyšuje a není pouhým hromaděním zážitků a zkušeností. Děti se tímto vedením učí část uměleckého řemesla a pronikají do základních zákonitostí umělecké tvorby. Svým postupným rozvojem zvládají mnoho činností víceméně samostatně. Tato samostatnost a postupná nezávislost je jeden ze základních přínosů tvořivé činnosti. (Kurková, 1981 str. 10) Je tedy jasné, že děti se skrze svoje nadšení, spontaneitu a motivaci učí, rozvíjejí své schopnosti a potence osobnosti. Kreativita, která se uplatňuje během tohoto procesu, může přinášet mnohé plody v průběhu celého života jedince.

15. dubna 1950 ve své inaugurační řeči promluvil psycholog J. P. Guilford, právě zvolený prezidentem Americké psychologické asociace, o bezpodmínečné důležitosti tvořivosti (kreativity) a potřebu zvýšeného zájmu a studia. Kreativitu vztahuje k možnosti pokroku společnosti i jednotlivých lidí, hovořil o významu psychologie a pedagogiky. Upozorňoval v této souvislosti na přeceňování klasické inteligence spojené s vědomostmi a schopnostmi na úkor kreativity. (in Zelinová, 2011)

2.2 Tvořivá osobnost

Z psychologického hlediska tvořivost neboli kreativita představuje zvláštní komplex schopností. Jak uvádí Nakonečný (1998, str. 107), vysoce inteligentní lidé se nemusí vyznačovat vysokou kreativitou, avšak lidé s vysokou úrovní kreativity jsou vždy i velmi inteligentní. Co je kreativita, popisuje E. Ullrich takto: „...*schopnost poznávat předměty*

v nových vztazích a originálním způsobem (originalita, nové kombinace), smysluplně je používat neobvyklým způsobem (flexibilita), vidět nové problémy tam, kde zdánlivě nejsou (senzitivita), odchylovat se od navykých schémat myšlení a nepojímat nic jako pevné (proměnnost) a vyvíjet z norem vyplývající ideje i proti odporu prostředí (nonkonformismus), jestliže se to vyplatí, nacházet něco nového, co představuje obohacení kultury a společnosti“ (in Nakonečný, 1998, str. 107).

S pojmem tvořivosti je spojováno zejména divergentní myšlení, inspirace a intuice. Divergentní myšlení je myšlenkový proces, který vede ke vzniku většího množství řešení daného problému. Problematika tvořivé osobnosti a kreativity se stala důležitým tématem spojující oblast výchovy s kulturou. Kreativní hnutí bylo podníceno hledáním souvislostí myšlenkami J. Ruskina, W. Morrisa, E. Keyové a dalších. Ti nacházeli kreativní prostor v umění, filosofii a humanitních vědách, a to zejména v psychologii, pedagogice a všeobecně ve výchovném působení, kde vytvářelo protiváhu drilu, nízké úrovni empatie a silné normativnosti. (Slavík, 2013, str. 11)

Kreativní (tvořiví) jsou všichni jedinci na různých úrovních; důležité je tuto schopnost dále rozvíjet. V tom jsou významné především školy a celý vzdělávací systém, kde je kreativita, jako jedna z klíčových kompetencí, rozvíjena mj. propojováním vyučovacích předmětů tak, aby nebyly izolovány, ale naopak, aby se obohacovaly. (Slavík, 2013, str. 17)

Jak se tedy projevují kreativní jedinci? J. Dacey a K. Lennonová při popisu rysů tvořivé osobnosti považují za rozhodující především toleranci vůči dvojznačnosti, tj. schopnost vnímat více variant, v situacích vidět bohatost a vícevrstevnost, která směřuje k různým výkladům. Z dalších předpokladů je důležitá stimulační svoboda, která se projevuje vědomým překračováním hranic, vidění „za roh“, snaha nahlížet na problém z jiné perspektivy. Dále funkční svoboda, která otevírá prostor pro konkrétní tvořivé zacházení se situací či předmětem jiným, neobvyklým způsobem. Preference zmatku, ochota riskovat, prodleva uspokojení, vytrvalost a odvaha jsou také nezbytné. Psycholog P. Torrance dokonce považuje odvahu za nejdůležitější předpoklad k úspěšnosti kreativního člověka, kvůli kreativitě jako takové, ale i bariérám a neúspěchům, které se takovému člověku staví do cesty. (in Žák, 2017, str. 21 – 23)

V odborné literatuře je popsáno šest rysů tvořivé osobnosti: fluence, flexibilita, originalita, redefinice (přeměna), senzitivita, elaborace. Tyto schopnosti jsou u tvořivých osobností zastoupeny v různé míře. Z psychických schopností dominuje především představivost a fantazie. (Slavík, 2013, str.22)

Zajímavé jsou poslední výzkumy kreativity, zabývající se vlivem sexuální role ke vztahu ke kreativě. Přestože v minulosti byli kreativními jedinci především muži, tato skutečnost vypovídá spíše o nedostatečném rozvíjení a stimulu kreativních schopností u žen. Při pozorování dětí při hrách v útlém věku totiž nebyly žádné rozdíly v kreativě zaznamenány. Při kreativním přístupu k problémům a jejich řešení jde o to přistoupit k problému bez zaměření na sexuální roli (oprotit se od stereotypu role) a dokázat se zabývat skutečnostmi právě bez tohoto biologického rozdílu. (Žák, 2017, str. 21)

Kreativita může být mj. blokována kritickou povahou, která není schopna právě zásadního předpokladu – tolerance vůči dvojznačnosti. Lidé s příliš kritickou povahou nemění svá stanoviska a přesvědčení, ke každému úkolu přistupují s předem stanovenými kritérii a v průběhu je nejsou schopni měnit. Dalším velkým blokátorem kreativity je strach, jako jedna ze základních emocí. Emoce ovlivňují naše myšlení pozitivním i negativním způsobem. Strach při tvoření se může projevovat v těchto podobách: strach, že bude řešení odmítnuto, strach, že úkol nezvládnu, strach z osobního zesměšnění, strach ze ztráty hrdosti, strach z nedostatečné kreativity, který ovlivní chtěný výsledek procesu. (Žák, str. 39 – 41)

V dnešní době je kreativita vysoce ceněna a kreativní lidé jsou vyhledáváni, protože svět a poměry v něm se rychle mění. Slovo kreativita je latinského původu, význam slova „creare“ je tvořit, plodit, zrodit. Kreativita je schopnost osobitým způsobem ztvárnit tvůrčí myšlenky. Člověk tvoří, protože má potřebu tvořit, z tvorby má radost a vše, co děláme s radostí, nás zušlechťuje, rozvíjí naši lidskost. Tato schopnost také úzce souvisí s lidskou svobodou, právě proto, že člověk chce tvořit ze své vlastní touhy a vůle. Jak píše J. A. Komenský v předmluvě k Amsterodamskému kancionálu: *„Lidská přirozenost je svobodná, miluje činnost z vlastní vůle a děsí se nucení. Tak chce být vedena k tomu, k čemu směřuje a nechce být vlečena, strkána nebo nucena“* (in Sedlák, 1974, str. 137).

2.3 Hudebně tvořivé schopnosti u dětí

Dětská tvořivost se liší od projevu uměleckého. Její základní podoba se projevuje již v dětské hře, která je svobodnou činností, ve které se vyjadřuje, co se děje v nitru dítěte. Tato činnost je přirozená, spontánní, emocionální, relativně originální a samostatná. Dítě při tvoření zažívá radost, je tělesně i mentálně aktivní. Dítě má potřebu být aktivní a takto se projevovat, zkouší stále nové věci, objevuje nové souvislosti a kombinace. V dětské tvořivosti se projevují schopnost imaginace a fantazie. (Sedlák, 1974, str. 132 – 133)

Již v předškolním věku dítěte tvořivost souvisí s jeho emocionalitou (dítě prožívá radost) a přirozenou pohybovou aktivitou. Další nárůst tvořivých schopností nastává v období puberty. Mladý člověk je citlivý na své prožívání a touží po něm, často tvoří kompoziční či básnické pokusy. Jeho motivace vyvěrá z obrovského potenciálu jeho citlivosti, která je na fyziologické úrovni spojena s pohlavním dozráváním. Hudební tvořivost nelze vynutit příkazem, pedagog by si toho měl být vědom a utvářet především podnětné a motivující prostředí, příliš nezasahovat a navazovat na dětskou spontaneitu, hravost, experiment s hudbou. Pedagogické umění tedy vyžaduje potřebu vytvářet tvořivé situace (volné asociování, řešení problémů, práce s hudebními představami, podněty pro fantazii, imaginaci, podporovat citový vývoj dítěte) společně se začleňováním hudebních úkonů, při kterých se dítě tvořivě rozvíjí. (Sedlák, Váňová, 2016, str. 198)

Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, má nezastupitelný vliv na rozvoj tvořivých schopností. Za vhodných sociálních i výchovných podmínek má tyto schopnosti každé zdravě se vyvíjející dítě a tyto schopnosti se tedy mohou rozvíjet. To potvrzuje řada výzkumů i praxe. Dle Sedláka stresující a deprimující prostředí tvořivost dítěte nepodněcuje stejně tak jako prostředí málo náročné. Motivaci a aktivitu dítěte podporuje kladné hodnocení a zpětná vazba. Úroveň tvořivého projevu je v souladu s jeho vývojovou fází, individuálními předpoklady a osobnostními rysy. (Sedlák, 1974, str. 133)

Důležité je, aby učitel respektoval jedinečnost dítěte. K tomu je třeba, aby méně přikazoval a více podněcoval a podporoval tvořivost dětí na jedné straně a na druhé straně sám sebe rozvíjel, zbavoval se rutiny a tím prohluboval svoji vlastní tvořivost. (Sedlák, 1974, str. 146 – 147)

3 HUDEBNÍ ČINNOSTI

Práce se zabývá rozvojem emocionality a kreativity pomocí hudebních činností, proto je potřebné popsat, o jaké činnosti se jedná, a podrobněji se jimi zabývat. Na základě mé pedagogické zkušenosti jsem si ověřila, že je vhodné v průběhu výuky hudební činnosti střídat a dbát tak na pestrost při zacházení s hudebním materiálem. Dále je také vhodné zamýšlet se nad emocionálním dopadem např. při používání hudebních nástrojů, ale i písní, případně rytmů. Především děti a mladí lidé jsou velmi vnímaví na veškeré proměny hudby, ale i intenzitu zvuku. V této oblasti se nabízí mnohé pedagogicky zajímavé možnosti pro prožívání, vlastní kreativitu, ale i následnou zpětnou vazbu a rozhovor o tom, co jsme společně prožili. V tomto okamžiku se již dostáváme do oblasti rozvoje emocionální inteligence.

3.1 Co jsou hudební činnosti

Hudební činnost lze chápat jako vlastní komunikaci člověka s hudbou, která se může odehrávat na vnější či vnitřní úrovni. Zapojují se do ní v jednotě či souladu všechny oblasti činnosti jedince a to na tělesné i psychické rovině. Při klasifikaci hudebních činností rozlišujeme, zda se jedná o hudební činnost na úrovni umělecké nebo v rámci hudební výchovy. Hudební výchova sleduje i pedagogickou rovinu a je metodicky budována, sleduje hudební rozvoj dítěte.

Jedná se o tyto činnosti (Sedlák, Váňová, 2016, s. 49):

- pěvecké (vokální),
- poslechové,
- instrumentální (nástrojové),
- hudebně pohybové.

Dítě, jež se v těchto činnostech postupně vzdělává, k nim má trojí přístup (tamtéž, str. 49). Tento přístup se rovněž stává metodickým vodítkem, jak při jejich osvojování postupovat.

Jedná se o tyto přístupy:

Percepční – dítě sleduje činnost, která je mu předváděna jinou osobou a získává tak prvotní zkušenosti (zpěv, hra na nástroj, pohyb).

Reprodukční – dítě provádí tyto činnosti samo na základě dovedností a poznatků, které již získalo.

Produkční – tvořivé, dítě si samo tvoří a vymýšlí a realizuje hudební projev pomocí zpěvu, hru na nástroje či pohybem. Můžeme zde hovořit i o „naivním dětském komponování“.

Hudební činnosti, které dítě provádí, jej rozvíjí na všech úrovních. Hudba působí hluboce emocionálně, obohacuje dítě o nové zážitky, působí na jeho fantazii, motivuje, rozvíjí kreativitu, přispívá v rozvoji kognitivních schopností a inteligence, podporuje budování sociálních vztahů, pomáhá k uklidnění a odreagování se od psychického a fyzického napětí. V tomto ohledu má hudba jedinečné působení a potenciál ke zkvalitňování prostředí dítěte. (Králová, 2016, str. 70)

Podle Tiché nové přístupy k hudební výchově přinášejí i celou řadu aktivit, které hudební činnosti rozšiřují s využitím integračních a kreativních přístupů, pomocí nichž se snaží dítě co nejvíce zapojit, emočně jej zaujmout a motivovat. Často ale mohou tyto aktivity vést k jednostrannosti, především nadužíváním nástrojových či pohybových činností a to na úkor hlasového projevu. *„Navzdory všem inovacím a snahám však hlas nadále pro dítě zůstává nejpřirozenějším nástrojem sebevyjádření, projevem jeho vnitřních předpokladů, prožitků, emocí, myšlenek.“* (Tichá, 2007, str. 5)

3.2 Hudební činnosti pro pubescenty

Tato bakalářská práce se ve své praktické části zaměřuje na rozvíjení emocionality a kreativity u dětí v období dospívání, proto je třeba věnovat pozornost hudební tvořivosti dětí této vývojové fáze.

Z pedagogického hlediska je účinnější děti do hudby zapojit. Získají tak hlubší zkušenost a jsou motivovaní. Radost z „muzicírování“ mohou děti v této vývojové fázi prožívat v těchto oblastech (Králová, 2016, str. 114 - 117):

Hra na jednoduché rytmické a melodické nástroje

Toto hraní je mezi dětmi velmi oblíbené a to i mezi těmi, které nechtějí zpívat či vystupovat před obecnstvem. Děti přitahuje zvuk nástrojů i technika hry. Lépe vnímají své pohyby, zažívají, jak se stávají tvůrci hudby, tvoří tóny, melodie a různé rytmy. Protože pubescenti jsou citliví na svůj hlas, (často je provází nejistota a problémy s mutací), může jim hra na nástroj dávat pocit bezpečí a pomáhá zvládnout případný stres. Bubnování a rytmozování snižuje strach, uvolňuje negativní emoce a bloky, může být prostředkem k individuální seberealizaci. Některé metody muzikoterapie jsou postaveny na rytmickém bubnování.

Hra na hudební nástroje

Individuální či skupinová hra na hudební nástroje může posílit sebevědomí či působit jako očištná terapie. Systematická hra na hudební nástroj a její rozvíjení posiluje sebedisciplinu a učí vytrvalosti.

Hra na tělo může být pro pubescenty přitažlivá. Jedná se o různé rytmizované vydávání zvuků, pískání, poklepávání, podupávání. Zajímavé je používání rytmizované řeči, rytmizování na těle, různé druhy chůze, pantomima a taneční kroky. Dále je možné tyto hry rozšířit o použití Orffových nástrojů, či použít různé předměty denního života.

Tvořivě-verbální sebevyjádření

Může se jednat o propojení hudby a pohybu, které slouží k vyjádření emocí, vzájemné komunikaci beze slov, ale i k relaxaci. Touto činností se prohlubuje vnímání hudebně-výrazových prostředků. Všeobecně lze použít všechny umělecké činnosti, protože právě při tvořivých činnostech jsou v dětech rozvíjeny schopnosti neverbálně se vyjadřovat prostřednictvím tónů, zvuků, rytmů, linií, barev, gest, mimiky atd. Je vhodné propojovat hudební a výtvarné vyjádření a učit tak dospívající děti co nejlépe se vyjádřit. Často se projeví osobité reakce a velmi osobitý kreativní přístup dozrávající osobnosti. Také prožitek a vyjádření podpořen reprodukovanou hudbou může být obohacující, je však důležité, aby

hudební pedagog či terapeut dbal na vhodné hudební dílo, jeho pestrost, přiměřenost a zároveň vnímal osobnost dítěte.

Jednou z možností jak s dětmi v tomto období hudebně pracovat je nechat je, aby do zaznívajících melodických či rytmických částí hudby beze slov za pomoci tónů, zvuků a rytmů improvizovaly. V tom, jak tvoří, se odráží jejich zkušenosti s hudbou, které se mohou postupně rozvíjet a prohlubovat. V oblasti citové výchovy je tato metoda velmi účinná, protože uvolňuje napětí, které vzniká v emocionální oblasti vlivem různých zranění.

Poslouchání hudby

V tomto období mladí lidé tráví mnoho času posloucháním hudby. Jedná se o aktuální téma, protože na základě technického pokroku a nových digitálních technologií je možné hudbu poslouchat všude. Hebertová, R. zkoumala zkušenosti dospívajících s hudbou a zjistila, že si na poslouchané hudbě dospívající nejvíce cení toho, že je stimuluje (aktivizuje, dodává energii), vyznačuje se fantazií (obrazy, asociace), spojuje se u nich s traumaty (tzv. disociativní zkušenosti), pomáhá jim vyjádřit náladu a emoce. (in Králová, 2016, str. 117)

3.3 Orffova škola

Orffova škola je unikátní systémem pro rozvoj hudebnosti, hudební kreativity, jež vychází z přirozenosti dítěte a jeho vnímání a prožívání. Proto je jí v této práci taktéž věnován prostor.

Orffova škola je pedagogickou metodou rozvíjení hudebnosti, citlivé vnímavosti a kreativity dětí vycházející z německého Orff-Schulwerk, metoda, kterou založil na základě svého pojetí vzdělávání hudby a hudebního rozvoje skladatel Carl Orff (10. 6. 1895 – 29. 3. 1982). Jeho pedagogická, metodická i skladatelská práce se stala velikým impulzem, který vychází vstříc všem dětem.

Základní metodická zásada, která se zde uplatňuje je umožnit dětem maximum prostoru pro sebevyjádření, a protože hra není možná bez kreativity, poskytnout chráněný prostor pro tyto aktivity. Pro děti je svěží improvizace v hudebním, slovním i pohybovém projevu

procesem sebevyjádření a komunikací s okolním světem. Učitel, který není kreativní, může tvořivost u dětí ochromit. Orff - Schulwerk je více než metodickým systémem pedagogickou ideou, ke které se postupně každý učitel propracuje. Dostává tím do rukou určité základní pracovní postupy, rozvíjí své schopnosti a tvořivost a ke stejným kvalitám vede i své žáky. Tím jim umožňuje naplnit potřebu hudebně-pohybového projevu, která je dětem přirozená a je tedy nutné, aby ji dospělí podporovali a obohacovali, vedli a rozvíjeli. (Hurník, Eben, 1982, str. 5)

Skladatel Pavel Jurkovič o tom hovoří takto: *„Zdařilá improvizace, o níž tu vlastně mluvíme, je podmíněna bohatstvím stavebních kamenů (rytmů, tónů, slov, veršů, kroků, pohybů) a dovedností zacházet s nimi lehce, svobodně a bez křeče. Takovou tvorbu může ovšem vážně narušit spěch, nervozita nebo netrpělivost dospělých“* (in Hurník, Eben, 1982, str. 5).

V českém prostředí se tento impulz rozvinul v Českou Orffovu školu, která je dílem skladatelů Petra Ebena (1929 – 2007) a Ilji Hurníka (1922 – 2013), jejichž skladby vycházejí z hlavních orffovských principů. První svazek byl vydán v roce 1969. Úvodní slovo napsal skladatel Pavel Jurkovič. Při všech činnostech je zdůrazňován prostor pro vlastní sebevyjádření dětí, improvizaci a podporu kreativity.

„Výchova múzického člověka, který se vyznačuje citlivostí k sobě i k okolnímu světu tvořivostí, činorodou aktivitou a samostatným myšlením, není už jen úzkou záležitostí hudební výchovy, ale stává se součástí snah filosofických a antropologických. A v tom širokém záběru a v souvislostech s humánním úsilím věd o člověku spatřujeme také další nepopíratelné klady celého Orffova úsilí“ (Sedlák, 1974, str. 158).

3.4. Zpěvník Zuzany Vlčinské

Zpěvník „Písně na cesty krajinami duše“ Zuzany Vlčinské je jedním z inspiračních zdrojů této bakalářské práce, proto se jím budu v této kapitole podrobněji zabývat.

Z úvodního slova autorky je znatelné, že k tématu písně a zpěvu přistupuje s citlivostí, entuziasmem a s osobitým způsobem. Zuzana Vlčinská je muzikoložka (FF UK), lektorka Orffovy školy a terapeutka, která se zabývá prožitkovým zpíváním. Ve své práci spojuje hlas,

pohyb a imaginaci. Vlčinská do své sbírky lidových písní soustředila písně ze sbírek Sušila, Bartoše, Erbeny, Bartoka a dalších. Neklade si za cíl vyložit, uspořádat a pracovat s písňovým materiálem tradičním způsobem, v tradičních souvislostech tak, jak písně zkoumá folkloristika a etnomuzikologie. Zachází s písněmi tak, aby mohly působit a navozovat pocity jako jsou radost, smutek, zlost a další emoce ve své čistotě, přímočarosti a bez sentimentu tak, jak je prožívali naši předkové. *„Sbírka je nabídkou pro všechny, kdo se setkávají s běžnými radostmi a starostmi života. Užitečná může být zejména těm, kdo touží obohatit svoje prožívání o obrazy, myšlenky a tvary ukryté v melodiích a textech zde předložených písní. Zpěv odpovídající písně může pomoci tišit smutek, vhodně nasměrovat a vyjádřit zlost, zpracovat a proměnit tíhu, znásobit a zharmonizovat radost“* (Vlčinská, 2015 str. 5). Zajímavým příměrem se vyjadřuje o písni, jako o základním vokálním útvaru, který zpívají lidé na celém světě bez ohledu na tonální systém nebo úroveň civilizace. Píseň je pro ni jakousi „nádobou na emoce“, protože dává emocím tvar (Vlčinská, 2015, str. 6). *„Hudba má moc dát tvar a sdělnost nejniternějším pocitům, které třeba ani neumíme pojmenovat“* (Vlčinská, 2015, str. 7).

Protože hudba je umění, které probíhá v čase, lze skrze ni prožívat přítomnost. Tato vlastnost hudebního prožitku je významná při muzikoterapii, kterou se Vlčinská zabývá a je významnou součástí toho, jak s písní a se zpěváky pracuje. Především u silných a svým způsobem „zakázaných“ emocí smutku a zlosti pečuje o hudební tvar písně a v rámci tohoto tvaru nabízí bezpečné „prozpívání se“ emocemi, které má vnitřní hojivý efekt na zpěváka. Z hudebního hlediska je zajímavý její postup, jak vědomě pracuje s písní a sleduje jednotlivé vrstvy – patra. Rozlišuje například patro rytmické, které je samotným rytmem písně, patro pulzace, jež je pravidelnou jistotou k patru rytmickému. Patro cyklického střídání dlouhých a krátkých dob, pomlk, přičemž každý tento element v hudbě má svoji vlastní kvalitu. Pozoruje toto střídání v určitých cyklech, které působí na dech. Dále sleduje samotnou melodii a její tvar, fráze kratší i dlouhé v rámci kontextu celé písně a jejich cykličnost. V těchto frázích ji zajímá stavba. Například asymetrie, jež písni přináší více pohybu a zároveň prostoru pro silné emoce. V písni se tedy zabývá jednotlivostmi i celkovou dynamikou. (Vlčinská, 2015, str. 11-13)

Při zpěvu se zamýšlí také nad pohybem, např. při obřadních písních se pohybují zpěváci v kruhu či spirále, v písních o cestách používá jasný pohyb vpřed apod. Text je v písni

oporou, Vlčinská zdůrazňuje jeho pečlivou deklamaci. V některých lidových písních se vyskytují zvolání a textové shluky pro umocnění zvukomalby části písně. V těchto místech se rovněž věnuje prožitku emoce a na tato místa zpěváky upozorňuje.

Většina písní je upraveno tak, že dominantní síla a melodie písně je zachována v prvním hlase. Ostatní hlasy jsou možnosti, které vybízí k hlubšímu prožitku a tvořivosti. Většinou uvádí trojhlasou a čtyřhlasou úpravu písně. Využívá terciového lidového dvojhlasu, zdvojené kvinty ve spodních hlasech, zpěv nad prodlevou, ostinata. Působivá jsou místa, ve kterých zní píseň v unisonu, v homofonní, ale i v polyfonní úpravě. Vlčinská pracuje s kontrasty, a tak i na malé hudební ploše vzniká vlastně velký prostor pro prožitek.

Zpěvník je rozdělen do 11-ti částí podle prožitků a smyslů písní. Každé písni se pod notovým záznamem individuálně věnuje a komentuje ji jak z hudebního, ale tak i z psychologického hlediska s důrazem na pravdivý prožitek plného potenciálu písně.

4 VÝVOJ DÍTĚTE

Vývojová psychologie je vědní disciplína, jež podrobně zkoumá jednotlivé fáze vývoje jedince od prenatálního stádia do pozdního stáří. Pro potřeby této práce se zaměřuji na fáze vývoje dítěte od prenatálního vývoje po pubescenci.

Vývoj jedince představuje komplexní dynamický proces, často nerovnoměrný, avšak s pozorovatelnými zákonitostmi a řádem. Pozorujeme-li děti stejného věku, které jsou zdravé a mají vhodné podmínky k rozvoji, můžeme pozorovat vývojové změny přicházející v podobných časových obdobích. Vývoj probíhá v etapách, jež jsou bohaté na změny, i v obdobích relativního klidu. Vývojové změny se dají pozorovat v oblasti biologické (tělesný vývoj s akcentací zrání nervového systému), kognitivní (jedná se o poznávací procesy: paměť, vnímání, představivost, myšlení, pozornost), emocionální (vývoj emočního prožívání), psychosociální (souvisí se sociálním prostředím, v němž se jedinec vyskytuje). (Šimíčková -Čížková, 2010, str. 7)

4.1 Emoční vývoj dítěte

Emoční vývoj úzce souvisí i rozvojem ostatních psychických oblastí, především s rozvojem kognitivního poznávání, mozkovým a biologickým dozráváním. Existují různé teorie psychického vývoje, které se mimo jiné liší tím, že kladou různý důraz na základní činitele vývoje, jako jsou psychofyzická konstituce jedince (zahrnující vliv dědičnosti a způsoby reagování na základě vrozených emocí) a individuální zkušenost, se kterou se dítě setkává již od svého narození. V emočním vývoji člověka hrají rozhodující roli sociální aspekty života, protože k nim se vztahují vrozené emocionální reakce jako je strach novorozence z cizích tváří, křik coby signalizace potřeby adresovaná jeho sociálnímu okolí atd. V sociálním vývoji jde především o klíčový vztah dítě – matka, na jehož podkladě se duševní život dítěte a to především jeho citová stránka, rozvíjí. Vývojová psychologie hovoří o míře citové saturace či deprivace, kterou dítěti poskytuje jeho sociální prostředí. V nejtělejší době dětství toto prostředí

představuje především matka. Raná emocionální zkušenost dítěte je jeden z nejdůležitějších činitelů jeho vývoje vůbec. Rané období je kritické a zásadní pro vývoj emocionality. Sociální kontakty v tomto období dávají základ pro všechny ostatní sociální kontakty v životě jednotlivce. Právě pro své prvotní zkušenosti, které dítě prožívá, se mohou stát hluboce nevědomými a z této roviny život člověka ovlivňovat i v dospělosti. V psychologii se hovoří o citové deprivaci a jejím negativním vlivu na další život jednotlivce. Dalším důležitým aspektem, který popisuje vývojová psychologie v této souvislosti je tzv. separační úzkost, která se objevuje v sedmém až osmém měsíci života dítěte, které bylo ponecháno o samotě a bezvýsledně se křikem dožaduje příchodu matky. S přítomností matky souvisí základní pocity jistoty či nejistoty dítěte a vyvíjí se tak primární důvěra či nedůvěra k okolnímu světu, která je spojená s tvořivým či obranným postojem vůči němu. (Nakonečný, str. 245 – 246)

V batolecím věku je dítě hluboce citově spojeno se svými rodiči. Je na nich citově závislé, přinášejí mu primární pocity jistoty, projevují-li vůči němu lásku nebo nejistotu v případě nezájmu a trestání. V raném věku se objevuje tzv. „skryté učení“, které je závislé na kvalitě emocionální zkušenosti a která vede k nezájmu a úzkosti či aktivitě a sebejistotě v pozdějším věku. (Nakonečný, 2012, str. 248)

Ve věku od tří do pěti let se stává konkrétní činnost zdrojem citových zážitků. U dítěte se také rozvíjí smysl pro humor. Kolem čtvrtého roku se projevuje strach z neznámého prostředí, cizích lidí, což postupně ustupuje. Dítě vstupuje do nového sociálního prostředí jeslí či školky, tato změna prostředí působí na jeho sociální vztahy, začínají se rozvíjet jeho city sociální. Vytváří se však také sebecit, který je v tomto období vyjádřením jeho egocentrismu. Dále se rozvíjí estetické city, dítě prožívá příjemné stavy u toho, co vnímá jako hezké. Velmi důležitý pro rozvoj vyšších citů je pro něj vzor dospělého. (Šimíková - Čížková, 2005, str. 71)

Emocionální vyrovnanost a obratnost v sociálním chování jsou nezbytností pro dítě v období základní školy, především pro jeho adaptaci a socializaci. Děti v mladším školním věku jsou méně impulzivní, sledujeme určité slábnutí egocentrismu, narůstá schopnost seberegulace. Svoje pocity dokáže projevit i potlačit podle potřeby. Zároveň toto období charakterizuje velká citová ovlivnitelnost. Citový rozvoj v souladu se schopností sebepoznání mají významný vliv na rozvoj kognitivních schopností. Dítě je citlivé na případnou rozdílnost v postojích

učitelů a rodičů. Zvyšují se nároky na jeho samostatnost. Dítě si vytváří pocit vlastní hodnoty. Velkým nebezpečím se stávají zážitky trvalejšího neúspěchu. Dítě se musí s těmito pocity vyrovnávat, protože z této situace nemá úniku, není možné, aby do školy nechodilo. (Šimíčková - Čížková, 2010, str. 110-111)

Psychiatr David Hamburg (in Goleman, 2011, str. 247) považuje období dítěte při vstupu do školy a poté přechodu na druhý stupeň za klíčové mezníky. *„Škola je zatěžkávací zkouškou a rozhodující zkušeností, která výrazně ovlivní jeho dopívání a celý další život. Pociť vlastní hodnoty dítěte závisí do značné míry na jeho školních úspěších“*. Dále tvrdí, že proto, aby dítě dokázalo použít intelektuální stimulaci, kterou mu škola poskytuje, musí mít již rozvinutou schopnost odkládat uspokojení nebo odměnu na pozdější dobu, mít určitou sociální zodpovědnost, schopnost ovládat své emoce a mít optimistický postoj k životu. Všechny tyto schopnosti buduje a dále rozvíjí emoční inteligenci. (in Goleman, 2011, str. 247)

V období prepuberty dítě prochází řadou mimořádných změn v oblasti tělesné i duševní. Fyzický vývoj je rychlejší než psychický. V souladu s proměnou tělesnosti, která se projevuje rychlým růstem, endokrinními změnami a zvyšováním produkce pohlavních hormonů, se dítě v tomto období zaměřuje více na sebe, proměňují se city k sobě samému. V emocionálním vývoji dominuje labilita, city se rychle proměňují, mohou mít až podobu afektu (neovladatelný smích, pláč, intenzivní vztek, hluchosti), často se vyskytují negativní emoce jako je vzdor, zlost, nejistota, stísněnost. Děti silně reagují na jakékoli nespravedlnosti a kritiku. Reakce jsou přecitlivělé nebo naopak hrubé až necitelné, což může být ale maskováním skutečných citů. Toto období je pro rodiče, vychovatele i pedagogy velmi náročné. (Šimíčková - Čížková, 2010, str. 116 - 118)

Hamburg (in Goleman, 2011, str. 247) dále uvádí, že právě v období přestupů žáků na druhý stupeň nebo na víceletá gymnázia, dochází k jisté zatěžkávací zkoušce v oblasti zvětšující se zátěže (jiný způsob a rozsah učení, nutnost budovat nové vztahy v novém prostředí, noví učitelé a jejich časté střídání). Tato zátěžová situace vede často k pokusům zvládnout ji pomocí drog nebo kouření. V této souvislosti uvádí, že děti, které absolvovaly výuku emočních schopností, si dokáží s těmito problémy lépe poradit.

Období puberty je období pohlavního dozrávání, rozvíjí se především psychické funkce. Mladý člověk zažívá výkyvy nálad a nestabilitu v emocích, ale je pro něj zároveň důležité, jak

na něj reagují dospělí jedinci. Pokud byla výchova v předchozích letech bez vážných konfliktů, vstřícná a akceptující individualitu bez ponižování, může toto období proběhnout podle výzkumů bez větších problémů. Citová labilita ztrácí na intenzitě. Pro mladého člověka jsou důležité vztahy, právě v této oblasti se projevují city, hovoříme o sociálních citech. Ke své osobě se mladí lidé staví kriticky, porovnávají se s ostatními, převažuje nejistota a pochybnosti. Silně prožívají kritiku vůči sobě. V tomto období se zároveň rozvíjejí vyšší morální a estetické city. (Šimíčková - Čížková, 2010, str. 119-123)

Vědecké poznatky vývojových psychologů o rozvíjení emocí v průběhu dětství se stále rozšiřují a zpřesňují, stejně tak se rozšiřuje povědomí o tom, jak emocionalitu rozvíjet. Stejně tak je možné stále přesněji určovat, jak některé nedostatky v emočních schopnostech doplnit. Existují různé výchovné programy emoční inteligence, emoční gramotnosti jako prevence apod. (např. Kurz tvořivého řešení konfliktů, výukový program emoční gramotnosti PATHS) Tyto programy jsou již přesahem do oblasti sociálních vztahů jedince. (Goleman, 2011, str. 248)

Důležitým faktorem pro rozvoj citů a jejich výchova je umělecký život a to ve formě aktivní i pasivní. Běžná masová kultura má však často opačný efekt... „v záplavě mediálního rámu *„duše hrubnou“ a vyšší se nevytvářejí nebo – což je, bohužel, rovněž možné – degenerují*“ (Říčan, 2005, str. 109).

4.2 Hudební vývoj dítěte

V průběhu pěti let, kdy jsem pracovala stále se stejnými dětmi, jsem mohla pozorovat, že hudba děti rozvíjí ve všech oblastech. Například děti se učily naslouchat nejen hudbě, ale i sobě navzájem, začaly být vůči sobě vnímavější a citlivější. Hudba se dotýká emocí naprosto bezprostředně. Podle M. Fraňka (2005, str. 171) je hudba nejemocionálnější umění vůbec. Z toho vyplývá, že rozvoj hudebnosti a rozvoj emotionality spolu úzce souvisí. Hudební činnosti rozvíjí celou lidskou osobnost a harmonicky ji kultivují. Hudební vývoj považujeme za součást celkového vývoje jedince, a proto se jím dále budu zabývat v tomto smyslu a dle periodizace Františka Sedláka a Hany Váňové v odborné publikaci Hudební psychologie pro učitele.

Protože se vztah k hudbě formuje již v prenatálním období, je nutné věnovat pozornost i této nesnadno pozorovatelné fázi. Vědci si dlouho kladli otázku, zda může lidský plod slyšet, vnímat a pamatovat si hudbu znějící v jeho bezprostředním okolí. Jak uvádí M. Franěk, v knize Hudební psychologie, vědci po mnoha pokusech dospěli k závěru, že dítě po narození preferuje ty zvuky, se kterými se setkalo již v prenatálním období. Jedná se zejména o znění hlasu a to prioritně hlasu matky, zpěv konkrétních písní, určité část hudební skladby, mateřský jazyk. Dlouhodobý výzkum se zabýval hudební preferencí vycházející ze zkušenosti v prenatálním období, přičemž k prvnímu testování došlo až v jednom roce po narození. Ukázalo se, že skladbu slýchanou v prenatálním období dítě nejen rozeznává, ale také preferuje. (Franěk, 2005, str. 132)

Vědci se tedy shodli na tom, že podněty v prenatálním období mají nesmírný význam pro emocionální vývoj člověka, což dále vede k myšlence, že prenatální hudební zkušenost se také podílí na vytváření emocionálních reakcí vyvolaných hudbou. Dítě po narození zajímají všechny zvuky v okolí a postupně se je snaží napodobovat. Zaměříme-li se na hudební projevy, z vnímané hudby děti zaujme především rytmus, tempo, náhlé dynamické změny atd. Později se rozvíjí citlivost k výšce tónů. Hudební vnímání je zpočátku celistvé (synkretické, globální). Děti velmi brzy reagují pohybem na výrazný hudební rytmus (např. pochod). Někdy ještě nebývá plně synchronizován s hudebním metrem.

Hlas dítěte se prvotně projevuje křikem (jako reakce na teplotní změny a změny v krevním oběhu), jeho rozsah je malý a pohybuje se kolem a1. (Sedlák, Váňová, 2016, str. 360). O způsobu tvorby hlasu hovoří hlasová pedagožka A. Tichá. Hlasový orgán v prvním měsíci dítěte pracuje vyváženě a hlas se tvoří fyziologicky správně na základě falzetového znění (s účastí hlavového rejstříku v celém tónovém rozpětí hlasu).

V prvním měsíci života začíná každý zvukový projev dítěte tzv. měkkým hlasovým začátkem. Až v druhém měsíci života dítěte se objevují tzv. tvrdé hlasové začátky jako projev nespokojenosti. (Tichá, 2007, str. 29)

Je snadno pozorovatelné, že malé dítě učící se mluvit zpočátku vyluzuje melodie znějící jako „mluvozpěv“. Právě múzické faktory řeči (přízvuk, akcenty, melodie slov) děti napodobují správně. Další úspěšný rozvoj melodického cítění a pěvecké reprodukce je u dítěte možný jen v podnětném prostředí. Pokud je tento požadavek splněn, objevuje se kolem třetího roku

spontánní zpěv, který vyjadřuje city a nálady dítěte. Tato fakta naznačují, že hudební vývoj a citová hnutí jsou neoddělitelné.

Ve věku tří let dítě většinou vstupuje do mateřské školy a kromě rodinného prostředí na něj začíná mít vliv také působení dospělých a dětí v mateřské škole. Záleží velmi na vztahu k hudbě a hudební úrovni učitelek. Je však třeba říci, že prioritní vliv na hudební rozvoj dítěte má jeho rodina, především matka. V tomto věku ještě dítě nerozumí vztahům mezi jevy, osobami a věcmi, jsou-li však do procesu výchovy zapojeny v hojné míře múzické činnosti jako jsou popěvky, písničky, říkanky, výtvarné a dramatické aktivity, vznikají tak u dětí představy, citlivost smyslů se zjemňuje, tvořivé podněty působí na oblast senzomotorickou, kognitivní i myšlenkovou. (Králová, 2016, str. 33) V tomto věku dozrává sluchový analyzátor a zpřesňuje se rozlišování výšek tónů, které zatím nebylo v popředí. Výzkumy prokázaly, že děti od věku čtyř let jsou většinou schopny rozlišit v hudbě emoce (veselý, smutný, rozzlobený, polekaný) a přiřadit k emoci obrázek lidské tváře. (Sedlák, Váňová, str. 163) Vliv hudebního vzdělání se u dětí předškolního věku uplatňuje nejvýrazněji. Je to období, v němž mozková kůra dosahuje nejvyššího stupně plasticity a flexibility. (Franěk, 2005, str. 165). Z toho samozřejmě vyplývá, že v tomto období je důležitý stimulující vliv nejen v oblasti hudby, ale ve všech oblastech, neboť se zde pokládají základy všech schopností na celý život jedince. Toto období a jeho důležitost pro rozvoj zdůrazňoval i J. A. Komenský. S ohledem na vývoj dítěte jde o jednu z nejdůležitějších etap hudebního vývoje. Je-li zanedbána, ovlivňuje negativně vztah dítěte k hudbě i možnosti jeho dalšího rozvoje. Pedagogickou reformou ve výchově dítěte předškolního věku se zabýval F. Sedlák, jednotlivými hudebními činnostmi a jejich zkvalitňováním M. Kodejška, ale také mnoho dalších vynikajících pedagogů ve své praxi, odborné či vědecké činnosti. Tyto snahy byly silné především v devadesátých letech minulého století a pod jejich vlivem se předškolní pedagogika značně měnila.

Etapa mladšího školního věku zahrnuje období dítěte na prvním stupni základní školy. Samotný vstup dítěte do školy je mimořádným mezníkem v jeho vývoji. Kvalitní hudební výchova blahodárně působí na jeho rozvoj a to nejen hudební. Hudbou se např. rozvíjí a kultivují tělesné pohyby, hrubá i jemná motorika, která je potřebná pro hru na hudební nástroje. Hudba na děti citově působí a prohlubuje tak jejich prožívání, což souvisí také s biologickým dospíváním. Vnímání hudby je stále více analytické, což umožňuje vědoměji pracovat s poslechem náročnějších skladeb a také věnovat se dostatečně vokální intonaci,

roste kapacita hudební paměti, zvětšuje se schopnost pracovat s hudebními představami. Dětský hlas v této fázi prochází velkým vývojem, je možné s ním systematicky pracovat a zdravě tak rozšiřovat i jeho hlasový rozsah. V období mladšího školního věku je stále veliký potenciál dětské tvořivosti, je proto vhodné ji i nadále rozvíjet. Děti potřebují i v didaktickém procesu dostatek prostoru pro seberealizaci, aby se neutlumila jejich fantazie a imaginace. (Sedlák, Váňová, 2016, str. 165)

Období středního školního věku (pubescence) bývá také nazýván dobou dospíváním. Časově lze vymezit přibližně, u hochů se dostavuje po jedenáctém roce, u dívek po desátém roce. Duševní a tělesný vývoj je zpočátku ještě klidný, avšak rychle bývá vystřídán doslova prudkým a nerovnoměrným vzestupem. V celé fyziognomii dítěte dochází k velkým změnám růstu a zvýšením produkce hormonů, růstu pohlavních žláz. Pro toto období je typická změna v hlasu, jež postupně přechází od dětské polohy k dospělému znění. Tato změna – mutace probíhá bouřlivěji u chlapců. Jejich hlasy mohou znít drsně až chraptivě, chlapci často nechtějí zpívat. Sbormistři se však shodují, že při průběžné a vhodně vedené pěvecké výchově může tato proměna hlasu proběhnout téměř nepozorovaně. V tomto období je oblíbenou činností velmi hlasité poslouchání hudby, které přináší citové opojení a posiluje tak citové prožívání. Hudba je často prožívána formou pohybu, někdy i tancem. Emocionální život se prohlubuje na základě pohlavního zrání a hudební prožitek se velmi zesiluje, získává novou sílu a hloubku. Dospívající tak může prožívat krásu erotického vztahu a lásky, která je tématem milostných písní. Láska je také častým motivem v hudebních dílech. Tímto způsobem je možné hudebním prožíváním usměrňovat a harmonicky rozvíjet citový a myšlenkový život. V tomto období roste zájem dospívajících o hudbu, přestože hudební výchova ve školách nebývá často pro žáky motivující. (Sedlák, Váňová, str. 367) Na základě výzkumů se vztah k populární hudbě, kterou jsou děti vlivem médií obklopeny již od útlého věku, vytváří mezi 10. a 15. rokem (Kasan, 1990, str. 69). Je tedy nutné pěstovat vztah k artificiální hudbě především na základní škole, mj. také proto, že hudební vzdělání u většiny studentů již dále na středních školách a učilištích nepokračuje. Podstatné tedy je, jaký mají děti a dospívající vkus, jakou hudbu poslouchají ve svém volném čase, a také s tím citlivě pedagogicky pracovat. Dospívající vyhledávají hudbu, kterou potřebují. Poslechem realizují své emocionální prožívání, ideály a představy o sobě samých i o světě. Chtějí se vymanit z konvencí a v poslechu hudby pociťují uvolnění a svobodu. Dospívající v hudbě, kterou si

sami nacházejí, případně sami produkují, nacházejí svůj svět, ve kterém by rádi žili. Má to však i svá úskalí v podobě úniku z reality, což může například vést k užívání drog.

Pro harmonický vývoj dospívajících je důležité, aby nabídka, kterou jim může hudební výchova poskytnout, byla zajímavá a různorodá. Prospěšné je zabývat se uměleckou i nonuměleckou hudbou a hledat společně zajímavé souvislosti, zabývat se životopisy skladatelů a osobnostmi ze světa hudby a v neposlední řadě stále společně muzicírovat a neztrácet s hudbou živý kontakt. Přestože je toto období velmi náročné jak pro skutečné prožívání mladého člověka v této fázi, tak i pro všechny dospělé, z vlastní pedagogické zkušenosti vím, že pokud je splněna podmínka respektujícího a tvořivého vztahu učitele vůči dospívajícím, je v tomto období již na co navazovat, protože se začínají projevovat plody pedagogické i tvořivé práce, např. formou sborových koncertů, divadel a jiných aktivit a to na poměrně vysoké úrovni.

„Hudba je svým charakterem předurčena k tomu, aby plnila nezastupitelnou funkci ve výchově dospívajících“ (Sedlák, Váňová, 2016, str. 168).

Poslední fází vývoje dětí je etapa staršího školního věku (postpubescence). Probíhá přibližně mezi 15 a 20 rokem. V této fázi postupně dochází k uklidnění tělesného růstu, postupně dozrávají všechny oblasti a mladý člověk je více vyrovnaný v citové oblasti. Jeho rozhled se rozšiřuje, nabývá mnohých zkušeností. Prožívání je hlubší, emocionální stránka je doplněna i stránkou rozumovou. Citový život je stále velmi intenzivní a tak nachází svůj odraz v hudbě, která ho podněcuje, naplňuje erotickými pocity. V tomto věkovém období se už nevyučuje na školách institucionální hudební výchova, s výjimkou volitelné hudební výchovy na gymnáziích nebo středních pedagogických školách a konzervatořích. Mladá generace je podněcována tzv. formativní hudební výchovou. Jedná se o členství v různých pěveckých a instrumentálních souborech, návštěvy koncertů, četbou populární odborné literatury apod. Kreativní pokusy již dostávají konkrétní podobu a soustřeďují se na jeden druh umění. Mnoho známých skladatelů právě v tomto období svého života vytvořilo pozoruhodné díla. Lze je nacházet v životopisech hudebních velikánů, např. J. S. Bacha, F. Mendelssohna-Bartholdyho atd. (Sedlák, Váňová, 2016, str. 368 - 370)

Dítě prodělá od nejútlejšího věku přes období dospívání k prahu dospělosti veliký vývoj, který je zásadní pro jeho další život; od spontánního prožívání hudby v přirozeném pohybu

malého dítěte, přes přímé vedení pedagogů, mnohými krizemi dospívání, až dojde k vlastní osobité cestě. Nalezne tedy vztah k hudbě, který pramení z vnitřních popudů, tudíž je vyjádřením svobody jednotlivce.

5 POZITIVNÍ VLIV HUDBY NA ROZVOJ POTENCIÁLU JEDINCE

Otázka, jak působí hudba na člověka, do jaké míry se podílí na jeho náladě, psychickém stavu, či jak jej může rozvíjet a podporovat při různých činnostech a ovlivňovat jeho prožívání, vnímání, myšlení atd. je předmětem výzkumu a pozorování hudebních psychologů, muzikoterapeutů, pedagogů. Hudební vnímání a tvoření je všeobecně lidským projevem, úzce souvisí s lidskou činností a jeho vztahem ke světu. Hudba je prostředkem komunikace s druhými i niternou výpovědí každého hudebně tvořícího člověka. Jelikož již velmi malé děti projevují elementární hudebnost a často se hudebně projevují dříve, než začnou používat slova, týká se v tomto smyslu hudba skutečně každého jedince. Každý člověk prochází vývojem, který je součástí jeho lidské existence. Vědci, kteří se zabývají především vývojem mozku, otázkou center a jejich funkcí v otázce hudby došli k překvapivým závěrům. Otázka po existenci centra v mozku, které působí na rozvoj hudebnosti, byla rozluštěna následovně: „*Vyšetření pomocí EEG ukazují, že v mozku neexistuje žádné centrum pro hudbu, nýbrž že se na zpracování hudby podílejí pokaždé nejrozličnější oblasti mozku, někdy ležící daleko od sebe. Při tom vznikají při určitých hudebních kusech u rozdílných osob zcela jedinečné obrazy propojení v mozku; (...) Trámec mezi hemisférami (corpus callosum) je u hudebníků silněji vytvořen, hemisféry jsou tedy silněji propojeny*“ (Weber, 1999, str. 118). Posilování propojení mozkových hemisfér má pozitivní vliv na celostní vývoj jedince. Zdá se tedy, že hudební rozvoj má pro vývoj člověka skutečně veliký význam.

5.1 Terapeutické působení hudby

Protože hudba působí na emoce a emoce zasahují fyzickou oblast člověka, její vliv a možnosti působení jsou rozsáhlé, a to především všude tam, kde je prospěšné člověku dopomoci k určitému emocionálnímu rozpoložení. Z terapeutického hlediska je možné například uklidnit pacienta před náročným výkonem či před absolvováním komplikovaného zákroku. Je časté, že se např. děti bojí jít k lékaři, protože již mají bolestivou zkušenost. Mnohé studie naznačují, že prostřednictvím hudby je možné přispět ke snížení vnímání bolesti a strachu

a to na fyzické i psychofyzilogické úrovni. Tohoto poznatku se využívá především v lékařském prostředí při různých lékařských postupech a hospitalizaci klientů, lze hovořit i o tzv. hudební intervenci, kterou provádí hudební terapeut. (Králová, 2016, str. 21). Lékařská věda také již poukázala na to, že hudba a hudební aktivita jsou jedinečným prostředkem psychoterapie, v níž jde převážně o léčení symptomů emoční povahy a také nástrojem, kompenzujícím některé negativní vlivy civilizace (Sedlák, 1974, str. 14). Téměř vizionářsky hovoří Sedlák (1974, str. 14) o vlivu hudby na člověka: *„Hudba umožňuje do jisté míry únik před frustrujícími akonfliktními vlivy všednodennosti. Hudební tvořivost vyrovnává také přemíru senzorických podnětů, jimiž je jedinec přímo bombardován, a je schopna obnovit senzibilitu a imaginaci, oslabenou stereotypičností našeho života. Hudební tvořivost evokuje utlumené a vyhasínající potence, rozvíjí emocionální senzitivitu, podněcuje tvůrčí myšlení a je protiváhou proti přesycenosti, konzumentskému způsobu života.“*

5.2 Pedagogické působení hudby

Protože hudba a hudební výchova působí pozitivně na osobnost dítěte, je předmětem zkoumání, do jaké míry může ovlivnit rozšířená výuka hudební výuky na školách a celkově působení hudby do dalších oblastí vzdělávání jako jsou humanitní a technické předměty. Praktický výzkum proběhl například v sedmdesátých letech v Maďarsku a je velmi dobře zmapován. Podrobně tento výzkum uvedl v akademickém prostředí František Sedlák, který hovoří o pozitivních dopadech tohoto dlouhodobého experimentu. Dle jeho slov, se vliv rozšířené hudební výchovy projevuje již v nižších třídách v rychlejším duševním a motorickém vývoji mladších žáků a to také v nehudebních předmětech. Například ve výuce cizích jazyků, vlivem všestranného rozvoje hudebního sluchu se rozvíjí také fonemický sluch, dále se prokázalo zlepšení intonace řeči. Rytmická cvičení podporují rozvoj matematických schopností. Hra na hudební nástroje rozvíjí jemnou i hrubou motoriku a urychluje celkový rozvoj. Zpěv a s ním spojený nácvik písni pozitivně působí na paměť, myšlení, ale i na oblast vůle a celkově podporuje kázeň. Působení hudby na dětskou fantazii, představy a myšlení se promítlo při psaní slohových prací. Zpěv dětí ve sboru působí na mravní sílu, protože při společném zpěvu je nutné podřídit se společnému zájmu, zároveň se opět podporuje soustředění a pozornost. Hodiny hudební výchovy tak mohou být spojeny se

zážitky krásy a společné práce. V neposlední řadě mohou být hudební hodiny spojeny také s relaxací a přirozeně účinným prostředkem proti duševní únavě, která může vznikat z přetěžování v naukových předmětech. Důležitý je také rozvoj optimismu a vytváření čínorodého prostředí, které může naopak zintenzivnit výuku v ostatních předmětech. Hudba může také udržovat vnitřní rovnováhu a působit na duševní hygienu dítěte. (Sedlák, 1972, str. 46)

Velmi zajímavým fenoménem je spojení matematiky a hudby, který přetrvává od časů velkých kultur, ve kterých bylo spojení čísel, tónové soustavy a vesmíru známé. Pythagoras sledoval na monochordu matematické poměry mezi délkou struny a výškou tónu. Ve středověku byla hudba a její řád přímým zobrazením řádu vesmíru, moudrosti a věčného pořádku (řádu). Mistři polyfonie s oblibou používali matematické řady při své tvorbě. Např. J. S. Bach vyučovat nejen zpěv, ale i matematiku. L. v Beethoven měl v matematice veliké zálibení, stejně tak W. A. Mozart rád řešil matematické rébusy. Naopak fyzik A. Einstein byl i úspěšný interpret - amatér ve hře na housle. Empirické studie, které se zabývaly vlivem hudby na další oblasti vzdělávání, potvrzují, že děti navštěvující školy s rozšířenou výukou hudební výchovy měly v oblasti matematiky lepší hodnocení než děti z běžných škol. (Králová, 2016, str. 89)

M. Franěk hovoří o výsledcích, kterých dosáhli Shaw a jeho kolegové, kteří hledali metody, jež by dětem umožnily lépe pochopit některé matematické pojmy, jako jsou přímá úměra a zlomky na základě speciální prostorově-časové matematické videohry. Děti byly rozděleny na dvě skupiny, při čemž druhá skupina se ještě učila hrát na klavír. Tato skupina dětí dosáhla výrazně lepších výsledků než první. (Franěk, 2005, str. 162)

Další studie provedla Lamontová, jež předkládala vysokoškolským studentům dotazníky, ve kterých zjišťovala jaká je jejich hudební praxe, hudebnost jejich rodiny a jaké mají studijní výsledky. Na základě výsledků se prokázalo, že během pozdějšího hudebního vývoje lze rozvíjet prostorově-časové vnímání. (Franěk, 2005, str. 164) Jedná se o jev, který je spojen s tzv. Mozartovým efektem. Výsledky testů prokázaly, že poslech Mozartovy hudby pozitivně ovlivnil a krátkodobě zlepšil prostorově-časové chápání. Ukázalo se také, že pod vlivem poslechu Mozartovy sonáty, konkrétně se jedná sonátu pro dva klavíry D dur, K.v. 448, se zlepšilo i časově-prostorové vnímání pacientů s Alzheimerovou chorobou a dále zlepšení

stavu u epileptiků (M. Franěk, str. 167). Podle Dona Cambella má Mozartův *efekt „...celkový vliv na organismus; uklidňuje mozkové vlny, pozitivně ovlivňuje dech, pulz, tlak, redukuje napětí svalů, ovlivňuje hormonální systém, imunitu, produktivitu, posiluje paměť, pomáhá proniknout do podvědomých vrstev psýché, navozuje rozšířené stavy vědomí“* (Králová, 2016, str. 90).

Protože hudba probíhá v čase a nezanechává po sobě žádné materiální stopy, na rozdíl např. od výtvarného umění, umožňuje důležitý zážitek „dotyku“ s oblastmi, které jsou nemateriální povahy. Pro svoji variační povahu, při které se motivy opakují, může u jedince vyvolávat kreativitu. (Králová, 2016, str. 8)

Ve švýcarských školách proběhl výzkum vlivu rozšířené hudební výchovy, který ukázal jednoznačně největší účinek hudby na oblast chování, rozvoj osobnosti a socializace. Děti, které měly rozšířenou výuku hudební výuky, chodily do školy raději a měly méně konfliktů se spolužáky a učiteli. Zvýšila se u nich motivace i schopnost relaxace, přirozeně se u nich také zvýšil zájem o hudbu a svými hudebními zájmy motivovaly i rodinu. (Franěk, 2005, str. 164)

Také E. W. Weber (1999, str. 108 - 109) obhájí tezi, že intenzivní zabývání se hudbou podporuje schopnost koncentrace, paměť, schopnost se vyjadřovat, a to jak jazykově, tak i jinými způsoby a také zvyšuje radost ze života, což se celkově pozitivně odráží na školní motivaci a výsledcích vzdělávání. Weber uvádí, že bylo výzkumem potvrzeno, že i když se rozšíří školní hudební vzdělávání na úkor hlavních vzdělávacích předmětů, nedosahují žáci v těchto předmětech horších výsledků, jak by se obecně předpokládalo, ale místy i lepších. Každopádně dochází k pozitivnímu vlivu na rozvoj jejich inteligence. Benefitem se navíc pro žáky stává hlubší sžití s hudbou, její přijetí jako běžné součásti jejich života a především zvýšení životní radosti. Společné zpívání a muzicírování taktéž rozvíjí sociální kompetence dětí.

PRAKTICKÁ ČÁST - VÝZKUMNÁ SONDA

6 VÝZKUMNÁ SONDA

V rámci výzkumné sondy proběhlo experimentální vyučování (dvouhodina hudební výchovy), které bylo zaměřeno na rozvoj emocionality a kreativity na základě hudebních činností žáků. Popis dvouhodiny hudební výchovy je strukturovaný na základě příběhu s písněmi. Příběh nejen strukturuje výuku, ale aktivuje také emoční prožívání a stává se pro žáky motivací, která silněji probudí jejich zájem pro hudební činnosti, dramatizaci a kresbu. Všechny činnosti prožívali individuálně a následně společně sdíleli formou rozhovoru ve skupině. Kreativní potenciál žáků byl podporován možností svobodného rozhodnutí zapojovat se do tvořivých aktivit.

6.1 Předmět a cíl výzkumné sondy

Předmětem výzkumné sondy bylo experimentální sledování rozvoje emocionality a kreativity žáků na podkladě hudebních činností.

Cílem výzkumné sondy bylo na základě promyšleného výběru lidových písní (kreativních hudebních, dramatických a výtvarných činností) probudit v žácích hlubší emocionální prožitek a následně s ním vědomě pracovat.

Dílčí cíle:

1. Vytvořit kreativní, svobodné a chráněné prostředí, ve kterém se mohou děti projevovat a v rámci možností co nejintenzivněji prožívat emotivní náboj písní.
2. Uměleckou formou na základě příběhu žákům přiblížit některé základní komplexní emoce (strach, hněv, starost, naděje, smutek, radost) a následně s nimi o nich hovořit.

3. Rozvíjet emocionalitu a kreativitu na základě hudebních kreativních, dramatických a výtvarných činností v návaznosti na zpěv písní.

6.2 Metody a hypotézy výzkumné sondy

Použité metody pro dosažení vymezených cílů:

1. Motivace pomocí příběhu s písněmi.
2. Nestrukturovaný rozhovor, který probíhal tak, že žákům byly kladeny otázky do pléna. Žáci se zapojovali do hudebního zpracování písně a po každé části byli dotazováni na prožitky, které při písni pociťovali.
3. Pozorování - během všech činností byl přítomen pozorovatel, který zapisoval odpovědi žáků a postřehy, celkově zaznamenával aktivitu a klima ve třídě.
4. Analýza hudebního, dramatického a výtvarného projevu žáků.

Hypotézy:

1. Předpokládáme, že v prostředí instituce (waldorfská škola) se podaří vytvořit bezpečné a kreativní pracovní prostředí.
2. Předpokládáme, že do nabízených činností se budou aktivněji zapojovat dívky. Tento předpoklad vychází z mé dosavadní pedagogické zkušenosti.
3. Předpokládáme, že vstupní a výstupní obrázky budou rozdílné. V jejich námětech i zpracování se odrazí rozdílné vnímání prožitků při pouhém vyprávění příběhu a následně po hudebních činnostech navazujících na práci s lidovou písní.
4. Předpokládáme, že žáci budou schopni projevit hraniční emoce například radost a hněv a v dalších emocích budou jemné odstíny dle individuality žáka.

5. Předpokládáme, že ve specifické instituci (waldorfská škola), jsou žáci zvyklí kreativně pracovat a tento způsob práce se odrazí v hudebních kreativních, dramatických a výtvarných aktivitách.

6.3 Organizace experimentálního vyučování

Experimentální vyučování proběhlo v 6. třídě Základní školy waldorfské v Praze Jinonicích. Experimentální vyučování bylo realizováno ve dvou etapách:

V první etapě, dne 30. 10. 2018, byl přečten příběh a žáci kreslili obrázek. V druhé etapě, dne 6. 11. 2018, (dopolední výuka, dvě vyučovací hodiny), proběhly všechny činnosti.

Programu se zúčastnilo 24 dětí, z toho 11 děvčat a 14 chlapců.

V experimentálním vyučování byly použity tyto materiály:

- a) Příběh, který byl přečten v první etapě experimentu. (viz příloha)
- b) Lidové písně, část orchestrální suity.

Při experimentu byl použit následující hudební materiál:

Slovácká suita, V. Novák – Zamilování (3. část)

Lidové písně: 1. Až já pojedu přes ten les

2. Žito, žito, žitečko
3. Sluníčko za hory zachází
4. Sedlák, sedlák, sedlák
5. Ej, lásko, lásko
6. Do zahrádky kročila

Průběh experimentálního vyučování:

Situace ve třídě před začátkem programu: Děti měly velkou přestávku a byly většinou divoké (především chlapci). Po vybídnutí ke spolupráci však chlapci reagovali přátelsky a pomáhali přeskupovat třídu do požadované podoby. Projevovali zájem o některé Orffovy hudební nástroje. Na začátku hodiny jsem žáky požádala o spolupráci.

Žáci seděli v kruhu, posadili se sami, podle preferencí přátel. V jedné části kruhu seděla děvčata a ve druhé části chlapci. Třída byla upravena pro potřeby programu. Lavice sloužily jako pulty pro hudební nástroje, děti seděly v kruhu, uprostřed třídy byl tak vytvořen dostatečný prostor pro hudebně pohybové aktivity. Kruh uzavíral vypravěč a kytaristka.

- 1) poslech části Slovácké suity – **Zamilovaní** od V. Nováka. Touto orchestrální suitou, která je velmi lyrická a působí lidově, jsem žáky chtěla vtáhnout do děje příběhu.
- 2) Začátek příběhu, který vypráví o lásce Jakuba a Barušky a situaci, která donutila Jakuba opustit rodný domov. Píseň **Až já pojedu přes ten les** (zpěv, kánon).
- 3) Část příběhu, která pojednává o smutku Barušky, která se prochází po políčku, na které s Jakubem zasadila žito. Píseň **Žito, žito, žitečko** (zpěv, kytara).
- 4) Část příběhu, ve které je vylíčeno velké soužení lidí na poli a gradace emocí, která probíhá v písni **Sluníčko za hory zachází**. (zpěv ve vícehlase, zpěv v unisonu, kytara).
- 5) Taneční píseň **Sedlák, sedlák, sedlák** (zpěv, kytara, dramatizace, tanec).
- 6) Část příběhu, kdy je vylíčen smutek Barušky čekající na Jakuba.
Píseň **Ej, láska, láska** (zpěv, vícehlas, triangel, kytara).
- 7) Závěrečná část příběhu, ve kterém se Jakub po dlouhé době vrací domů a prožívá různé emoce, týkající se jeho návratu k Barušce na podkladu písně **Do zahrádky**

kročila. S písni se pracovalo ve čtyřech částech podle prožívaných emocí. (zpěv, vícehlas, Orffovy nástroje, kytara, dramatizace).

6.4 Popis hudebního experimentu a záznam z pozorování reakcí žáků

1. Děti vyslechly část Slovácké suity V. Nováka – Zamilování. Po prvních dvou minutách byl zvukový záznam postupně zeslabován a žákům byla vyprávěna první část příběhu.

Reakce: Děti poslouchaly se zaujetím, usmívaly se, některé se rozpačitě rozhlížely kolem sebe. Někteří chlapci měli potřebu „mávat rukama“ (rytmizování do taktu) a tímto způsobem naznačovat lyričnost prožívaného hudebního díla.

2. Část příběhu, která vrcholí odchodem Jakuba, je zakončena písni Až já pojedu přes ten les.

Reakce: Někteří žáci tuto píseň znali a tak si ji postupně „pobrukovali“ společně se zpěvem pedagogů. Když se píseň opakovala podruhé, byli již smělejší. Zpěv v kánonu zněl velmi působivě, odvážili se však k němu jen někteří jednotlivci s pomocí pedagogického vedení.

Přestože se v příběhu nejedná o lehkou situaci, díky písni ji žáci prožívali s jistou lehkostí a určitou radostí z „ubíhající cesty“, která je dána houpavým tempem této písně. Žáci mluvili o pocitu nekonečně dlouhé cesty.

3. Píseň Žito, žito, žitečko byla prováděna zpěvem ve dvojhlasu a doprovodem kytary, která hrála pouze basové tóny vyluzované smyčcem (efekt violoncella). Tento způsob hry na kytaru žáky okamžitě upoutal. Píseň byla provedena ve velmi pomalém tempu pro zvýraznění emoce smutku a tísně, kterou Baruška prožívala.

Reakce: Žáky zajímala hra na kytaru smyčcem, o písni mluvili jako o hodně „vysoké“ (stoupající melodii, pocit tísně vyvolané vyšší polohou zpěvu). Pocity, které v nich vyvolávala, popisovali jako smutek, neštěstí, strach, obava, že se nevrátí, osamělost. Na dotaz, zda zažili něco podobného, kdy toto prožívali, odpovídali: ne.

4. Píseň Sluníčko za hory zachází je v první sloce velmi žalostná, skrze druhou sloku však nabývá na dynamičnosti, která se plně projeví ve třetí sloce. Úkol byl zkusit prožít dynamiku pocitů (od žalu k hněvu). Hovořili jsme společně o zoufalství a spravedlivém hněvu. S emocí hněvu měly děti mnoho zkušeností.

Reakce: Již od prvních tónů žáci velmi zpozorněli. Nápadná a zajímavá melodika písně je okamžitě zaujala. Při zpěvu se snažili pracovat s dynamikou i tempem písně. Velmi dobře si tuto dynamiku zapamatovali z předzpívání pedagogů. Podle jejich slov je zpěv bavit, ale nechtěli by být v takové situaci. Z emocí pociťovali neštěstí (začátek písně), pak nenávist, manipulaci a hněv. V poslední sloce si podupávali na těžké doby a tím zdůrazňovali hněv a jasnost rozhodnutí se proti nespravedlivé situaci bránit tak, jak byla vylíčena v příběhu. Všechny děti se do zpěvu zapojily a byla znát jejich velká angažovanost. Děti reflektovaly také hudební průběh písně – postup od vícehlasu k unisonu, rozpoznaly mollový tónorod písně.

5. V části příběhu, kde se hovoří o radě čeledínů a pracovníků na poli zazněla píseň Sedlák, sedlák, sedlák. Poté byl žákům ukázán taneční krok, který korespondoval se střídáním taktů v této písni. Byli upozorněni na formu mateníku a kdo chtěl, mohl pak tančit s důrazem na střídání taktů. Hodně žáků se zapojilo již v začátku a postupně se přidávali téměř všechny.

Reakce: Žáci si prozpěvovali píseň, která je viditelně zaujala. Trvalo jim chvíli, než dokázali rozlišit střídající se takty, ale pak se vše velmi dobře naučili. Přidanou aktivitou byl dramatický projev při tanci, žáci parodovali prožitky sedláka v souladu s textem písně. Při dvoudobém taktu žáci výrazně dupali, ve třídobém taktu se tanečně pohybovali po parketu. Tato aktivita je velmi bavila a tančili na tuto píseň 3x. Při zpětné reflexi píseň hodnotili jako šťastnou a posměšnou, pro sedláka smutnou. Někteří žáci se přikláněli na stranu sedláka, především chlapci a projevovali s ním sympatie a určitou lítost. Myslím, že je tato reakce pro věkovou skupinu, se kterou jsem pracovala typická a prospěšná. Žáci se tak mohou bezpečně projevit i ve své negativní poloze a sympatizovat i s negativní postavou příběhu.

6. Část příběhu, která vypráví o čekání Barušky a jejím smutku, byla realizována v písni Ej, lásko, lásko. Píseň byla pedagogy předzpívána (2 sloky).

Reakce: Žáci se zapojovali do prvního hlasu, protože někteří tuto píseň znali. Druhý hlas, který probíhal v tercích, působil zvukomalebně a žáci při něm viditelně pozorněji naslouchali. Ve druhé sloce se druhý hlas proměnil v ostinátní hlas na slova „vo-děn-ka“, který navozoval pocit a zvuk plynoucí vody. Někteří žáci se dokázali k tomuto hlasu připojit aspoň v náznaku. Jedna dívka doplňovala zpěv jemnými údery do triangu, což se jí dařilo. Vrcholem této písně byla volná improvizace beze slov (pouze na vokály), která probíhala nad znějícím ostinátním kytarovým hlasem. Improvizace byla pro žáky náročná. Někteří stále zpívali původní melodii a příliš se neodvažovali improvizovat. Menší skupina chlapců využila tohoto prostoru a snažila se projevovat velmi hlasitě až posměšně. Ráz písně se tak proměnil - připomínal spíše karikaturu původní písně. Z projevů žáků v této části bylo znát, že se s touto činností setkali poprvé a že nejsou zvyklí tímto způsobem hudebně improvizovat. Děti hodnotily tuto píseň jako smutnou, nudnou, pomalou. Na dotazování, zda cítily někdy zklamání a takovýto smutek odpovídaly: ano.

7. Závěrečná píseň, která je zároveň vrcholem celého příběhu pojednává o vázání svatební kytice, kterou si připravuje Baruška, když se prochází po své zahrádce. Píseň Do zahrádky kročila je neobvyklá, neboť slova refrénu nemají konkrétní smysluplný význam. Její čtyři sloky jsme společně vyjadřovali hudebně i dramaticky na základě rozhovoru, jaké emoce Jakub při svém návratu mohl prožívat. Děti chodily za zpěvu písně v prostoru třídy a zkoušely pomocí gest vyjádřit pocity, které se jim k písni i prožitkům Jakuba nejlépe hodily.

Reakce: Emoce, které zmiňovaly v následující reflexi, byly štěstí, nejistota, smutek, naštvanost. Dále pocity zdrcenosti a únavu z Jakubovy cesty. Společně jsme se dohodli na čtyřech emocích, se kterými jsme následně hudebně pracovali v jednotlivých slokách. Jednalo se o emoci radosti (má radost, že vidí svou milou), smutku (vypadá to, že se milá bude vdávat za někoho jiného), hněvu (hněvá se, neboť se cítí bezmocný), naděje (že se ještě vše v dobré obrátí).

Každou sloku jsme pak znovu zpívali a žáci se doprovázeli na Orffovy nástroje podle svého výběru.

Popis jednotlivých slok a reakce žáků:

První sloka: **Radost.** Žáci zpívali s velkou energií a místy se usmívali, používali především dřívka a jiné rytmické nástroje, při hře na triangel byli mírně divocí a snažili se vyluzovat zvuk zvonku. Zpěv byl rozverný a refrén (Erzon, erzon) je také budil k veselosti.

Druhá sloka: **Strach.** Žáci se velmi ztišili, tuto emoci vyjadřovali slabou dynamikou, místy text spíše šeptali (přestávali zpívat tóny, tuto emoci vyjadřovali spíše mluvou), nevěděli, jak použít nástroje. Rytmické nástroje utichly, zůstal triangel, který se taky ztišil, občas zaznívala zvonkohra ve vysoké poloze. Text refrénu, který není obsahově závazný, umožnil žákům více projevit emoci zvukově. Zpívali jej všichni a rychle se ho naučili. Posléze se zajímali o význam těchto slov.

Třetí sloka: **Hněv.** Emoce hněvu žáky velmi probudila a rozohnila. Zpívali velmi hlasitě, především v refrénu. Zpěv zněl bizarně, pro použití velkého množství nástrojů a jejich kakofonii se místy ztrácel. Žáci, kteří se nedostali k nástrojům, bouchali do lavic. Na konci této sloky jsem se snažila žáky uklidnit. Opět se ukázalo, že emoce hněvu je žákům velmi blízká a skrze hudbu ji mohli svobodně vyjádřit a uvolnit.

Čtvrtá sloka: **Naděje.** V poslední sloce jsme se pokoušeli zpívat s nadějí, což pomohlo k uklidnění třídy a postupné proměně písňe do lyrického tónu. Bylo však potřeba žáky více obcházet a pomáhat jim hledat harmonické tóny, které by ladily do harmonie písňe. Žáci u nástrojů byli poměrně pohotoví a harmonické tóny pak vyhledávali i sami. Poslední sloku písňe jsme opakovali, pokoušeli jsme zeslabovat dynamiku a zpomalovat tempo.

Tato nálada byla poměrně těžká pro hudební vyjádření. Žáci potřebovali více vedení a zpěv pedagogů musel být naopak více improvizací, aby dokázal vyjádřit ve dvojhlase tuto emoci. Například v závěru se od sebe hlasy více vzdalovaly, aby vznikl velký prostor a tak i konečná šířka, která evokovala otevřený a zároveň nadějný konec, prostor pro mnoho variant toho, jak bude příběh pokračovat ve svém závěru. Žákům pomáhalo gesto naděje – otevřená náruč. I přes předchozí silné prožití emoce hněvu, se dokázali opět dostat do prožitku naděje.

Příběh tímto způsobem zůstal otevřený a děti byly vyzvány, aby každý závěr uchopil po svém a příběh si dokončil podle své potřeby. Žáci posléze nakreslili obrázek.

6.5 Působení hudebních činností na výtvarný projev žáků

Mým záměrem bylo doplnit tuto práci o možnost, aby žáci individuálně vyjádřili své pocity v kresbě, protože všechny ostatní činnosti byly společné. Žáci si příběh týden před provedením dvouhodiny hudební výchovy pouze vyslechli a jejich úkolem bylo nakreslení obrázku. Po provedených a prožitých činnostech kreslili obrázek vztahující se k příběhu znovu. Jednou z mých hypotéz bylo, že obrázky se budou vzájemně lišit, protože komplexní prožitek příběhu obohacen o hudební činnosti bude zesílen.

Pro ilustraci uvádím pět dvojic obrázků doplněných o mou interpretaci a konzultaci se speciální pedagožkou. Zajímala nás nálada kreseb a hloubka prožitku žáků.

Obrázky (viz přílohy) jsou vždy seřazeny v pořadí, v němž byly kresleny.

Kresby č. 1

- a) Je patrné, že se žákyně do příběhu vžila a nejvíce na ni zapůsobil odchod milého za hory. Kresba je více popisná, objevuje se symbolismus (hory jako jasná bariéra, která je v tu chvíli rozděluje).
- b) Na této kresbě je patrný blízký vztah a zároveň smutek z toho, že se nenaplnil. Dívka pláče, postavy se téměř dotýkají, mezi nimi je však zlomené srdce. Kresba je jemně nakreslená, černobílá. Kresba je silně emocionálně působivá, plná napětí a potenciálních možností dalšího vývoje.

Kresby č. 2

- a) Kresbě dominuje obraz sedláka, který stojí na stupínku a jeho rozpřažené ruce, které svírají hůl a bič zabírají celý horní prostor obrazu. Postava je vykreslena podrobně, vyjadřuje sílu, moc až panovačnost, agresi.
- b) Kresba je velmi dynamická mohutnými barevnými tahy a škrty v pozadí, jež působí až chaoticky a vzrušeně. Na pozadí se vyjímá veliký nápis „THE END“. Postavy muže a ženy, které jsou umístěny pod tímto nápisem, jsou pouze černé siluety bez vykreslení, působí jako stíny. Je mezi nimi citový vztah, který není naplněný. Nejen, že je dívka k chlapci zády, ale její napřažené ruce s květinami směřují jiným směrem než k chlapci.

Kresby č. 3

- a) Kresbě dominuje mohutné pohoří šedých hor, v dálce zapadají červánky. Kresba působí staticky a těžce, jakoby mnoho překážek stálo v cestě před nejasným, avšak nadějným koncem. Barvy kresby do sebe lehce vplývají, celá plocha papíru je důkladně vykreslena.
- b) Dívka stojí zcela osamocena u řeky, jejíž proud postupně sílí a ohraničuje ji. Dívá se do dálky. Kresba je jasně strukturovaná zřetelnými tahy. Celá kresba jakoby plavala v prostoru. Obraz je zřejmě motivován písní „Ej lásko lásko“ jež se v příběhu pojila s emocí smutku. Dívka na obrázku svého milého stále s nadějí vyhlíží.

Kresby č. 4

- a) První kresba je barevná, vyobrazuje krajinu, na níž jsou obilné snopy a uspořádané črty vzrostlého obilí. Oba výjevy vyjadřují dobu sklizně. V horní části kresby dominuje nebe, jež je nakresleno velmi dynamickými tahy. Je vidět síla tlaku na pastel z čehož je patrná razance a vzrušení při kresbě.
- b) Druhý obrázek je černobílý, jedná se o kresbu tužkou. Vystupuje zde velká snaha o detailní zpracování. V kresbě se vztahuje pravá ruka ke kytici tří růží.

Žákyně si dala velkou práci při nelehké kresbě lidské ruky, je patrné časté gumování a překreslování.

Kresby č. 5

- a) Na kresbě je situovaná krajina se zelenými kopci a políčky. Výrazně zde vystupuje zlatě zářící obilné pole. V dálce zapadá slunce. Kresba je uspořádaná a strukturovaná, působí lehce a jasně.
- b) Jedná se o černobílou kresbu tužkou. Na kresbě je velmi precizně vykreslená kytice a pět velkých kapek (déšť, slzy). V každé kapce je symbolicky miniaturně vyobrazena část příběhu. Z kresby je patrné, že si žák příběh detailně vypočetl a prožil.

U všech obrázků je naprosto zřetelné, že žáky příběh emocionálně zaujal. První kresby jsou spíše popisné a je zřejmé, že děti zaujal více začátek příběhu, kdežto u druhých kreseb jsou silně citově zaujati koncem, který vyznívá spíše tragicky a to přesto, že byl konec otevřený a způsob řešení si mohli zvolit sami. V druhé kresbě se objevuje zaujetí vztahem, který ale v žádné není jednoznačně naplněn. Na druhých obrázcích převažuje černobílá a figurální kresba. V tomto věku žáci často prožívají sebe i svět „černobíle“ a mají zálibu v baladách. Tento silný emocionálně baladický zážitek je patrný ve všech druhých kresbách.

6.6 Verifikace hypotéz

1. hypotéza: Předpokládáme, že v prostředí instituce (waldorfská škola) se podaří vytvořit bezpečné a kreativní pracovní prostředí.

Verifikace: Díky znalosti prostředí, ve kterém jsem vyučovala a díky systému waldorfského školství, který zdůrazňuje estetické a pracovní činnosti, bylo možné vytvořit bezpečné, kreativní a chráněné prostředí, ve kterém se žáci mohli projevovat. Na úvod byli požádáni o spolupráci a při všech činnostech byli motivováni pedagogy. Reakce žáků byly bezprostřední, žáci aktivně spolupracovali. Mezi dětmi nevznikaly žádné konflikty.

2. hypotéza: Předpokládáme, že do nabízených činností se budou aktivněji zapojovat dívky.

Verifikace: Tento předpoklad se naplnil částečně, protože především při písni „Ej, lásko, lásko“ se část chlapců projevovala hlasitě až posměšně a tímto způsobem narušovali emoci smutku, která měla být touto písní přiblížena. Do ostatních nabízených činností se zapojovali chlapci a dívky srovnatelnou měrou.

3. hypotéza: Předpokládáme, že vstupní a výstupní obrázky budou rozdílné. V jejich námětech i zpracování se odrazí rozdílné vnímání prožitků při pouhém vyprávění příběhu a následně po hudebních činnostech navazujících na práci s lidovou písní.

Verifikace: Obrázky k příběhu, který byl žákům vyprávěn poprvé, byly více popisné, nakreslené z pozice pozorovatele. Obrázek, který nakreslili po prožitém příběhu spojeném s hudebními činnostmi, více vypovídal o jejich vlastních emocích, ale i o hloubce prožitku vztahu.

4. hypotéza: Předpokládáme, že žáci budou schopni projevit hraniční emoce, například radost a hněv a v dalších emocích budou jemné odstíny dle individuality žáka.

Verifikace: Tento předpoklad se naplnil. Nejvýrazněji bylo jasně vnímatelné u emoce hněvu. Ve třetí sloce písně „Sluníčko za hory zachází“ žáci výrazně podupávali nohou na těžké doby a byli velmi aktivní při následné reflexi. Ve třetí sloce písně „Do zahrádky vkročila“ žáci zpívali hlasitě, při hře na nástroje zaznívaly disharmonie, rytmicky bouchali do lavic. Emoci radosti žáci také prožívali silně, a to při spojení písně „Sedlák, sedlák, sedlák“ s pohybem (tancem). Prožívání dalších emocí nebylo již tak znatelné, v následných reflexích o nich žáci dokázali hovořit. Pro důkladnější reflexi by bylo potřeba větší časové dotace.

5. hypotéza: Předpokládáme, že ve specifické instituci (waldorfská škola), jsou žáci zvyklí kreativně pracovat a tento způsob práce se odrazí v hudebních kreativních, dramatických a výtvarných aktivitách.

Verifikace: Tato hypotéza se potvrdila. Většina žáků reagovala se zájmem a aktivitou. Instituce, ve které praktická část probíhala je specifická tím, že žáci mají mnoho možností se projevat, hudebně se s nimi pracuje poměrně intenzivně, společný zpěv a každodenní hra na flétnu je samozřejmostí. Jsem si vědoma toho, že i tato specifika ovlivnila společnou práci.

6.7 Závěry pro pedagogickou praxi

1. Doporučuji, aby se při hudebních činnostech cíleně působilo na emocionální prožívání žáků formou propojení písni s příběhem.
2. Doporučuji, aby se při hudebních činnostech uplatňovaly kreativní činnosti (dramatizace, výtvarný projev).
3. Doporučuji, aby žáci měli možnost improvizovat na Orffovy nástroje a tím rozvíjet svoji kreativitu.
4. Doporučuji pro rozvoj emocionality a kreativity žáků využívat lidovou píseň, neboť lidová píseň je tvořivým a uměleckým vyjádřením a zpracováním emocí našich předků.

ZÁVĚR

V dětském věku je možné příznivě působit na vývoj jedince tak, aby mohl ve svém životě plně užívat potenciál své osobnosti, a to nejen v oblasti emocionální a kreativní, kterou se zabývá tato práce. Hudba jakožto umění, které bezprostředně působí na city a tvořivost již ze své podstaty, může být s tímto vědomím užívána k podpoře a harmonickému rozvoji dítěte i dospělého jedince. V této práci byly popsány konkrétní hudební činnosti, které lze uplatnit v hodinách hudební výchovy, ale i v ostatních výukových předmětech např. pro relaxaci a odpočinek, případně při zájmovém rozšiřování hudebních schopností. Jak se prokázalo na základě výzkumů a pokusů ve školách, právě hojnost hudby a hudebních činností podporuje rozvoj žáků a působí blahodárně na motoriku a kognitivní oblasti jako je myšlení, paměť, vnímání. Je potřebou doby, ve které žijeme, vést mladé lidi k citlivému porozumění sobě samému i druhým lidem. Tato oblast je doménou emocionální inteligence, které je v práci také věnován prostor, neboť šlo o to, akcentovat při hudebních činnostech spolupráci mezi dětmi, protože výuka probíhá skupinově a je třeba zaujmout všechny žáky. Nabízí se tedy možnosti, jak pracovat s kolektivem žáků tak, aby hudebně pedagogické působení mělo dosah i na sociální procesy ve skupině, případně nabídnout terapeutický prostor pro kreativní práci s disharmoniemi v sociálních vztazích. Nabízené hudební činnosti jsou zaměřené na žáky druhého stupně, pro které je podnětná a kreativní výuka, oslovující nejen intelekt, ale i citovou oblast jedince, klíčová. Dají se však také tematicky obměňovat na nižších stupních základní školy.

Na závěr bych ráda dodala, že na základě zpracování této práce a z vlastní zkušenosti jsem přesvědčena, že hudba – především její aktivní provozování – je stále ne příliš doceněný způsob, jak rozvíjet všechny stánky dětské osobnosti, a to nejen umělecké, ale také tělesné, psychické a v neposlední řadě morální. Pro svobodné vyjádření a sebevyjádření je člověk předurčen a hluboce po něm touží. V této souvislosti si vždy vzpomenu, že nejen v pohádkách, když je zle, bývá zakázáno zpívat. Tvořivé síly v člověku činí jeho život plnější a umožňují mu prožívat potenciál jeho života v co největší míře.

Použitá literatura

FRANĚK, M., *Hudební psychologie*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7.

GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.

HURNÍK, I., EBEN, P. *Česká Orffova škola. I. Začátky*. Praha: Supraphon, 1982.

CHADT, K., KOUŘIL, L., PECHOVÁ, J. *Art of creativity aneb Kreativita jako klíčová kompetence v době změn*. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-82-2.

KASAN, J. *Výzkum hudebnosti 1990*. Praha: Výzkumné oddělení českého rozhlasu, 1991.

KRÁLOVÁ, E. a kol. *Hudební klima a dítě*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-885-1.

KURKOVÁ, L. *Dětská tvořivost v hudbě a pohybu*. Praha: SPN, 1981. 14-649-81.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0628-1.

NAKONEČNÝ, M. *Emoce*. Praha: Triton, 2012, ISBN 978-80-7387-614-2.

ŘÍČAN, P. *Psychologie*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2.

SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-2080-2.

SEDLÁK, F. *Hudební vývoj dítěte: analytická studie*. Praha: Supraphon, 1974. Comenium musicum, Sv. 12.

SEDLÁK, F. Strukturální složky hudebního vývoje člověka. In *Sborník katedry hudební výchovy pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze*. Praha, 1972.

SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0651-4.

SLAMĚNÍK, I. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3311-1.

SLAVÍK, J., CHRZ, V., ŠTĚCH, S. ET AL. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2335-1.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. UPOL Olomouc 2005. ISBN 80-244-0629-2.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. UPOL Olomouc 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.

TICHÁ, A. *Vokální činnosti jako prostředek rozvoje hudebnosti a zpěvnosti žáků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-318-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2002. ISBN 8024600153.

VLČINSKÁ, Z. *Písně na cesty krajinami duše*. Praha: Vyšehrad, 2015. ISBN 978-80-7429-626-0.

WEBER, E. W. *Die vergessene Intelligenz. Die Musik im Kreis der menschlichen Anlagen*. Zürich: Musikverlag PAN, 1999. ISBN 3 907073 57 6.

ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0036-9.

ŽÁK, P. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Motiv Press, 2017. ISBN 978-80-87981-23-8.

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Příběh

Příloha č. 2 - Písně

Příloha č. 3 - Kresby

Příloha č. 1 - Příběh

Na horách byl vždycky život těžký! Modravé kopce a hluboká údolí, která slunce prohřívá jen krátce, protože brzy zapadá, dávají lidem ochranu a pocit bezpečí, ale úroda bývá malá a zima dlouhá. Lidé zde museli vždy myslet hodně dopředu a práce, i té těžké, se nebát. Zato však k hvězdné obloze měli blízko, zurčící prameny jim přinášely vláhu a léčivé byliny ke zdraví pomáhaly. Přestože častěji na samotách žili, věděli dobře o sobě navzájem a v těžkých časech si pomáhali. Svůj kraj milovali a o každé skále a říčce legendy znali, po večerech, kdy slunce brzy za hory zapadlo a ptáci utichli, si je vyprávěli. Přestože horalé měli ruce ztvrdlé prací, jejich srdce byla odvážná a mysl jasná. Měli svá trápení i neshody, tak jak to mezi lidmi bývá. A láska, láska tu kvetla, stejně jako je letní louka poseta voňavými květy. I ony vydrží prudkou bouři či mráz, který může vysoko v horách i v létě znenadání přijít. Mladí lidé museli hodně rodičům pomáhat a brzy se o hospodářství postarat, i když většinou malá a skrovná byla.

Baruška žila s maminkou v chalupě pod lesem. K obživě měly malé hospodářství, které jim zůstalo po otci. Na pole len sázeli, který pak rozkvetl blankytně jako nebe a žito, kterému ani chladnější počasí nevadí. Se svým milým – Jakubem se často vídala a ten jim na hospodářství pomáhal, jak jen mohl. Sám s rodiči žil na druhé straně lesa.

Jednou ale přišel moc chudý rok. V létě žár úrodu spálil, vody ubývalo a zima pak přišla prudce a nenadále. Úroda skoro nebyla. Všechny zásoby rychle ubývaly a lidem v horách na horách jen naděje po jaru zbývala. Když přišlo, všichni se radovali a rychle se pustili do práce. Jakub pomohl Barušce pole obdělat a žito zasít, pak všechnu práci doma obstaral, a když se tak po hospodářství rozhlížel, rozhodl se, že ve světě si musí vydělat, protože zásoby dávno nebyly a úroda nebude letos stačit. A hlavně rád by si Barušku vzal za ženu. Takto se rozhodl a musel se na čas rozloučit. Bylo to smutné loučení, těžko mu bylo opustit rodný kraj a svoji milovanou dívku. Slíbili si, že na něj Baruška do žní počká a pak, že si vystrojí veselku. Nasedl na svého koně a vydal se přes les tam, kde slunce zapadá...

Až já pojedu přes ten les, jen si mě koníčku pěkně vez. Stupej a stupej, jenom nedupej, vez mě koníčku, kam ty chceš...

Dny ubíhaly a Barušce bylo smutno. Každý den na pole chodila, tam, kde společně s Jakubem žitečko sázeli. Dívala se na modravé hory a daleký obzor. Tam někde odjel její milovaný Jakub. Co s ním bude? Neztratí se ve světě? Vráť se? Nezapomene na ni?

Žito, žito, žitečko, kdo tě bude žít? Můj milej je daleko, musím pro něj jít.

Žito, žito, žitečko, kdo tě bude vázat? Můj milej je daleko, musím pro něj vzkázat.

Trávo, trávo, travíčko, kdo tě bude kosit? Můj milej je daleko, musím smutek nosit...

Jakub se svým koněm projel mnohé lesy a údolí. Dny mýjely jeden za druhým, že už je ani nepočítal, mnoho vody v řekách uteklo. Zdálo se, jakoby svět neměl konce... Nikde ho do služby nechtěli. Úroda byla všude chudá a peněz pro čeledína nebylo nazbyt. Po dlouhém čase našel službu u jednoho bohatého, ale taky lakomého sedláka. Jeho pole byla veliká a mnoho vesničanů na nich muselo do úmoru pracovat. Pracovali na panském a večer se vraceli znaveni domů a ještě i na svých políčkách pracovali, sotva jim ale na to síly zůstávaly. Jakub si našel mezi nimi kamarády, a protože žně byly v plném proudu, práce byla zdoluhavá a pole veliká. Bohatý sedlák nechtěl čeledínům mzdu vyplácet, jen práci po nich chtěl, a tak si začali všichni zoufat. Jednou k večeru, když slunce za daleké neznámé hory zapadalo, už byli vesničané a čeledíni na pokraji svých sil. Začali prosit, aby mohli odejít, že ještě doma musí svá políčka obdělávat.

Sluníčko za hory zachází, pusťte nás z roboty rychtáři. Pusťte nás, sám prosím vás, však my k vám přijdeme zítra zas.

Sluníčko za hory zachází, pusťte nás z roboty rychtáři. Celý den, ach na panském, kdypak si políčko poořem.

Však věčně robota nebude, šafáři, rychtáři, drábové. Bude čas, my přijdem zas, bude se před námi panstvo třást!

Všichni lidé z pole odešli, a když sedlák přijel, velice se divil. Sám nemohl práci nikdy dokončit, a tak se vztekle vrátil na svůj velký statek. Večer se robotníci a čeledíni sešli v hospodě a radili se, jak sedláka za jeho lakotu potrestat. Co udělat, aby jim mzdu za práci zaplatil a na poli je do úmoru netrápil? Zlobili se a nadávali, lamentovali, křičeli po rebélii

a rabování. Nemohli se dohodnout. V tom začali muzikanti zvesela hrát, lidé tančit a lakomého sedláka se smíchem napodobovat.

Sedlák, sedlák, sedlák, ještě jednou sedlák. Sedlák, sedlák, sedlák, je velký pán.

On má pás na bříše a na svém kožiše, tuli tuli, tuli, tu, tulipá!

Koukej, koukej, koukej, jak je sedlák hloupej, koukej, koukej, koukej, jak je hloupej!

On jede na pole, má hodinky dvoje, koukej, koukej, koukej, jak je hloupej!

Tančili a zpívali až do rána a písnička se šířila, jak byla veselá a vtipná. Na pole už nikdo nechodil. Když se to sedlák dozvěděl, nevěděl co dělat. Aby se tak po celém kraji o něm zvesela nezpívalo! A hlavně, práce stála, pole zůstávala tak, jak je lidé opustili. Po čase se tedy sedlák rozhodl, že jim mzdu vyplatí, ale že musí vše dokončit a ještě trochu další práce přidal. Lidé si však z toho nic nedělali, protože o svá hospodářství se postarali včas. Zato na sedlákových polích se dlouho čekalo, až bude vše sklizeno a vymláceno. A tak čas ubíhal a milý Jakub se stále nevracel.

Barunka každý den milého vyhlížela. Žito už bylo sklizené ve stodole a v hospodářství práce přibývalo. Barunce už síly nezbývaly. Podzim už dávno svými barvami hory omaloval, vlaštovky ani ptáci si zvesela neprozpěvovali. Kraj osiřel, holé stromy do oblak čněly a plískanice cesty zamazaly blátem. Všechny květy v noci páčil mráz, že uvadaly, jen Barunčiny růže, které na zahrádce měla, stále voněly a blížící se zimě odolávaly. Baruška často k řece chodila, aby své trápení a slzy po proudu poslala.

Ej, láska, láska, ty nejsi stálá. Jak ta voděnka mezi břehama.

Voda uplyne, láska pomine. Jak ten lísteček na rozmarýně.

Než Jakub všechnu práci u sedláka dokončil a pořádnou mzdu dostal, uplynulo mnoho času. Vzpomínal na Barušku, jak asi jí se daří a jestli žitečko sklídila a hlavně, čeká na něj? Protože čas, kdy se měl vrátit, utekl jako voda a jeho ještě čeká dlouhá cesta domů. S čeledíny se pak rozloučil. S nadějí na svého koně nasedl a stejnou cestou přes hory se vracel.

Až já pojedu přes ten les, jen si mě koníčku pěkně vez. Stupej a stupej, jenom nedupej, vez mě koníčku, kam ty chceš...

Jel dlouho. Radostí mu srdce plesalo, když začal postupně poznávat známou krajinu, údolí, skály, modravé hory. Míjel zurčící potoky, jejichž jména znal, pak i místa, kam s milovanou Baruškou chodíval. Jednoho dne už střechu chaloupky zahlédl a pomalu se blížil. V jeho duši byla veliká radost, ale někde hluboko uvnitř také cítil obavu. Vrací se pozdě, nalezne zde ještě svoji milovanou? Nezapomněla na něj? Co když si našla jiného mládence? A jak se tak blížil, viděl Barušku, jak se po zahrádce prochází a trhá poslední růže, které na keři zůstali. Vše ostatní mráz spálil. I v jeho srdci to zamrazilo. Pozorně se díval. Barunka si vážala svatební kytici! Kdo je však jejím ženichem?

Do zahrádky kročila, pola, pola, podpolígen, tri růženky urhla, rozesígen.

Erzon, erzon, apatrígen, rozesígen, trupatárum hre.

Tri růženky utrhl, pola, pola, podpolígen, tri pérenka uvila, rozesígen. Erzon...

Jenno bolo z hedvábu, pola, pola, podpolígen, a to druhé z atlasu, rozesígen. Erzon... Jenno bolo pre družbu, pola, pola, podpolígen, a to druhé pre ženycha, rozesígen. Erzon...

Příloha č. 2 - Písně

1. Až já pojedu přes ten les

Emi *p* Až já po - je - du přes ten les,
G jen ty mě, ko - ní - čku, pě - kně nes;
Emi *mf* stu - pej a stu - pej, je - nom ne - du - pej,
Emi *p* vez mě, ko - níč - ku, kam ty chceš!

2. Žito, žito, žitečko

Žito, žito, žitečko

1 2

*Ž Hradecka
Erben 313, nápěv 323*

1. Ži - to, ži - to, ži - te - čko! Kdo tě bu - de ží - ti?

Můj mi - lej je da - le - ko, mu - sím pro něj jí - ti.

Ost:
možno zdvojit v kvintách

2. Žito, žito, žitečko!
Kdo tě bude vázat?
Můj milej je daleko.
Musím pro něj vzkázat.

3. Trávo, trávo, travičko!
Kdo tě bude kosit?
Můj milej je daleko,
musím smutek nosit.

Známější text této písničky je Koulelo se, koulelo (srv. **Kůlało sa, kůlało**). Melancholie zde má důstojnou až obřadnou podobu. Melodie vystavěná na sestupném tetrachodru (srv. **Sluníčko za hory zachází**) působí velmi staře, má silný vnitřní náboj a zároveň umožňuje společnou vícehlasou improvizaci. Lze zpívat i jen: 1–2, 1–Ost.

3. Sluníčko za hory zachází

Sluníčko za hory zachází

*Ž Budějovicka
Erben 235, nápěv 597*

1. Slu - ní - čko za ho - ry za - chá - zí, pust' - te nás z ro - bo - ty,

ri - chtá - ři. Pust' - te nás, sám pro - sím vás,

však my k vám při - jde - me zí - tra zas.

Známa jihočeská písnička imituje nářek (zejména zvýšený 4. stupeň ve třetím taktu a osminové ozdoby). Harmonický průběh ukazující na značné stáří písně a její vyrovnané tempo tvoří důležitou protiváhu zoufalství, které můžeme vyčíst z textu. Výsledkem je neobyčejně silná výpověď, jakýsi český spirituál spojující utrpení, vnitřní sílu a naději porobených lidí. Spodní hlas postavený na sestupném tetrachordu (srv. např. Černé oči byly, Žito, žito, žitečko) tvoří půdorys, na němž mohou velké emoce bezpečně stavět své mohutné oblouky. Navíc tu vzniká prostor pro společnou improvizaci, která může nářek ozdobit a transformovat.

Lze zpívat i jen: 1–2, 1–3. Spodní hlas je možné dle libosti otextovat a zdvojit horní kvintou. Hlasy 1 a 2 také mohou znít nad prodlevou d'.

4. Sedlák, sedlák, sedlák

The musical score is written in D major (one sharp) and 2/4 time. It consists of four staves of music. The first staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a dynamic marking of *mf*. The melody is composed of eighth and quarter notes. The lyrics are: "Se - dlák, se - dlák, se - dlák, je - ště je - Kou - kej, kou - kej, kou - kej, jak je se -". Above the first staff is a chord marking *D*, and above the fourth staff is *A⁷*. The second staff continues the melody with lyrics: "dnou se - dlák, se - dlák, se - dlák, se - dlák, je vel - kej pán. dlák, hlou - pej kou - kej, kou - kej, kou - kej, jak je hlou - pej." Above the second staff is a chord marking *D*, and above the fourth staff is *A⁷*. The third staff has lyrics: "Von má pas na bři - še a na svém ko - ži - še Von je - de na po - le, má ho - din - ky dvo - je." Above the first staff is a chord marking *G*, above the second staff is *D*, above the third staff is *A⁷*, and above the fourth staff is *D(Hmi)*. The fourth staff has lyrics: "tu - li-, tu - li-, tu - li-, tu - tu - li - pán. Kou - kej, kou - kej, kou - kej, jak je hlou - pej!" Above the first staff is a chord marking *A(Emi)*, above the second staff is *(A⁷)*, above the third staff is *D*, above the fourth staff is *(H⁷)*, above the fifth staff is *A(Emi)(A⁷)*, and above the sixth staff is *D*.

Se - dlák, se - dlák, se - dlák, je - ště je -
Kou - kej, kou - kej, kou - kej, jak je se -

dnou se - dlák, se - dlák, se - dlák, se - dlák, je vel - kej pán.
dlák, hlou - pej kou - kej, kou - kej, kou - kej, jak je hlou - pej.

Von má pas na bři - še a na svém ko - ži - še
Von je - de na po - le, má ho - din - ky dvo - je.

tu - li-, tu - li-, tu - li-, tu - tu - li - pán.
Kou - kej, kou - kej, kou - kej, jak je hlou - pej!

5. Ej, lásko, lásko

Ej, lásko, lásko

Velmi pomalu Sušil 508

pp

1. Ej, lá-sko, lá-sko, ty nej-si stá-lá. Ej, lá-sko, lá-sko, ty nej-si stá-lá.

Jak ta vo-din-ka me-zi bře-ha-ma.

Jak ta vo-din-ka me-zi bře-ha-ma. Jak ta vo - din - ka.

Živě, plynule u-ply-ne

p

2. Vo-da u - ply - ne, lá-ska po - mi - ne. Vo-da u - ply - ne,

lá-ska po mi - ne. Jak ten lí - ste - ček na roz-ma - rý - ně.

6. Do zahrádky kročila

Do zahrádky kročila

*Ž Leskouských kopanic
Bartoš 258*

1. Do zah - rád - ky kro - či - la, po - la, po - la, pod - po - lí - gen,

Do zah - rád - ky, pod - po - lí - gen,

tri rú - žen - ky u - tr - hla, ro - ze - sí - gen. Er - zon, er - zon,

tri rú - žen - ky, ro - sí - gen.

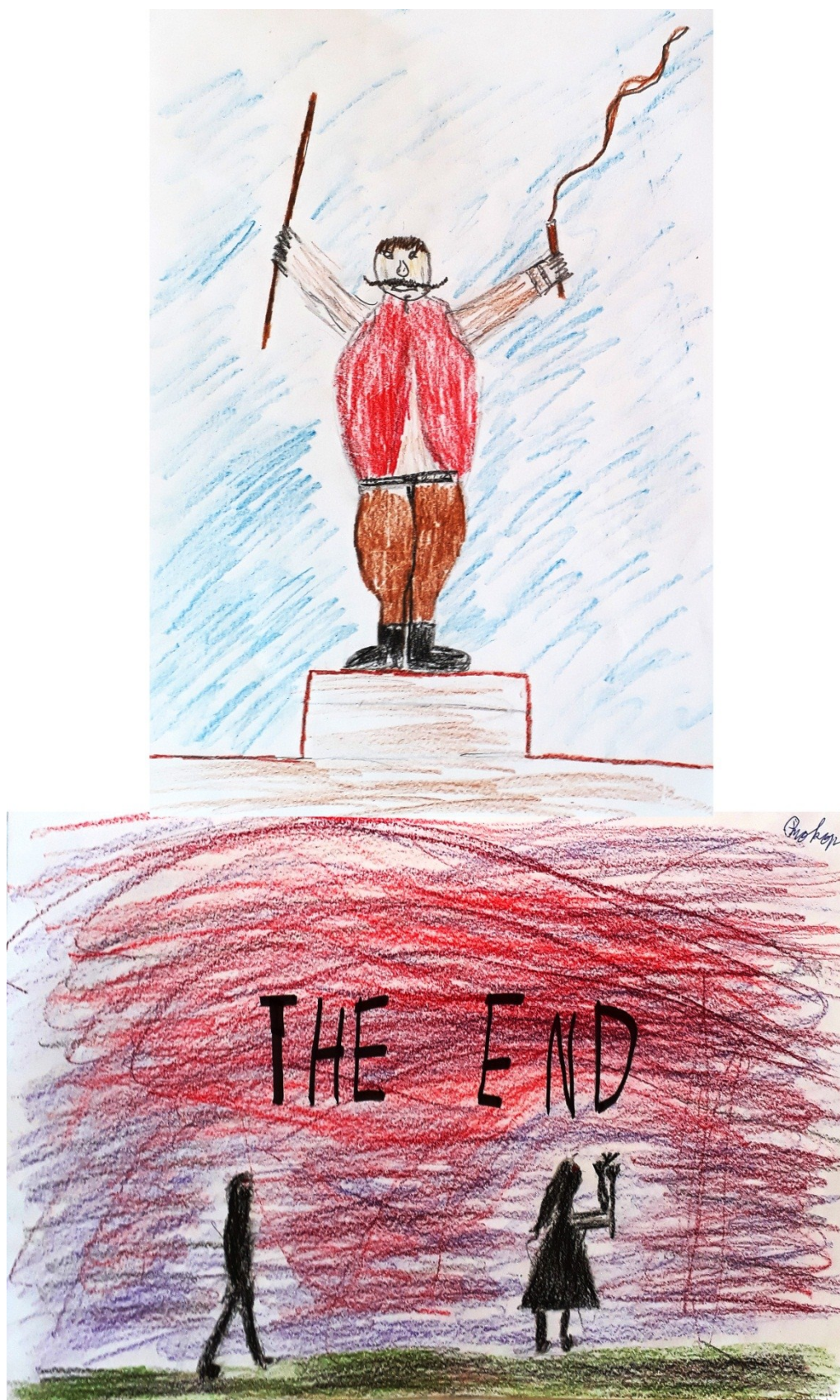
a - pa - trí - gen, ro - ze - sí - gen, trum - py - tá - rum hre.

Příloha č. 3 - Kresby

Kresba č. 1



Kresba č. 2



Kresba č. 3



Kresba č. 4



Kresba č. 5

